Ana Carolina Biscalquini Talamoni

Os nervos e os ossos do ofício

Uma análise etnológica da aula de Anatomia

Os nervos e os ossos do ofício

ANA CAROLINA BISCALQUINI
TALAMONI

OS NERVOS E OS OSSOS DO OFÍCIO

UMA ANÁLISE ETNOLÓGICA DA AULA DE ANATOMIA

Oração ao cadáver desconhecido

Ao curvar-te com a lâmina rija de teu bisturi
sobre o cadáver desconhecido,
lembra-te de que este corpo nasceu do amor de duas pessoas;
cresceu embalado pela fé e esperança daquela que em seu seio o agasalhou,
sorriu e sonhou os mesmos sonhos das crianças e jovens;
por certo amou e foi amado e sentiu saudades dos outros que partiram,
acalentou um amanhã feliz e agora jaz na fria lousa,
sem que por ele se tivesse derramado uma lágrima sequer,
sem que tivesse uma só prece.
Seu nome só Deus o sabe;
mas o destino inexorável deu-lhe o poder e a grandeza
de servir à humanidade que por ele passou indiferente.

Karl Rokitansky, 1876

Sumário

Apresentação

Este livro, em continudade à obra *No anfiteatro de Anatomia: o cadáver e a morte*, publicada sob o selo da Cultura Acadêmica (Talamoni, 2013), constitui-se na segunda etapa de uma pesquisa mais ampla de doutoramento que teve como objetivo realizar uma análise interpretativa dos processos de ensino e de aprendizagem engendrados no âmbito das aulas da disciplina Anatomia Geral e Humana ministrada para uma turma de estudantes de um curso de licenciatura em Ciências Biológicas.[1] Na tarefa de observação e interpretação das aulas, buscou-se focar o processo de familiarização dos estudantes com o laboratório de Anatomia e, consequentemente, com o acervo anatômico ali existente. Para cumprir essa proposta, utilizou-se como abordagem teórico-metodológica os preceitos das Pesquisas Qualitativas em Educação e, sobretudo, os apoios oferecidos pela Antropologia Interpretativa representada por Clifford Geertz.

A opção pelo recorte centrado no processo de familiarização dos estudantes com o acervo anatômico deveu-se ao fato de conceber-se a aula, e mais especificamente a aula de Anatomia, não apenas

1 Talamoni (2012). Pesquisa realizada com apoio da Capes.

em seus aspectos didático-pedagógicos, mas também enquanto um fato social, um entrecruzamento de momentos históricos para o qual fluem aspectos sociais, científicos, psicológicos e culturais pertinentes não só à própria Anatomia, mas também às noções polifônicas de vida, de morte e de ciência que, a seu tempo, permitiram a formatação e também a consagração do saber anatômico e do seu ensino acadêmico.

As perspectivas adotadas de pesquisa e de aula cobraram da autora a peregrinação por diversas áreas do conhecimento, marcadamente da Educação, da História, da Antropologia e da Biologia. Cumpriu-se, assim, a proposta de uma iniciativa voltada para uma pesquisa interdisciplinar que aborda a aula de Anatomia a partir de suas interfaces com a cultura científica, com o ensino de Ciências e, em linhas gerais, com o território abrangente da cultura.

Tanto a disciplina anatômica quanto o processo de familiarização dos indivíduos com o laboratório de Anatomia e seu acervo anatômico espelham, em seus meandros, uma prática científica plurissecular cuja trajetória mostra-se precariamente sistematizada nos estudos acadêmicos, quer os gerados pelos biólogos, quer pelos historiadores e filósofos das ciências. Entendendo-se a ciência – e, portanto, a própria Anatomia – como produto *sui generis* da cultura, seu desenvolvimento se dá conjuntamente com o movimento de (re)definições das sensibilidades sociais próprias da civilização ocidental.

Em consequência, postulou-se que, no cenário que culminou na consagração da Anatomia como um campo inquestionavelmente científico, existiria uma série de ocorrências, conhecimentos e sensibilidades que, se em um primeiro momento poderiam ser considerados externos ao saber especializado, na verdade afloraram como fundamentais para a compreensão dos fenômenos focados neste livro.[2] Em resultado dessa postura, admitiu-se que a produção do conhecimento e sua transmissão mediante o ensino formal poderiam ser definidas como exercícios intelectuais de longa du-

2 Para maiores informações, ver Talamoni (2013).

ração, o que impôs a necessidade e a urgência da realização de um estudo pautado pela perspectiva etnológica.

Nesse cenário, ganhou especial significado para a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem da Anatomia a análise das imagens arquitetadas pelos indivíduos, também sujeitos da pesquisa, sobre a morte, os mortos e os cadáveres, já que estes se constituem em contingências indiretas do processo de familiarização dos indivíduos com a referida disciplina.

Mais do que um organismo desprovido de vida, o cadáver é uma construção sociocultural e nas sociedades ocidentais é o signo mais forte que temos da morte. O mal-estar gerado pela presença do defunto, seja nos velórios, seja nos laboratórios, museus ou exposições de Anatomia, advém de uma reação dúbia e secular. Por um lado, o sentimento de curiosidade frente aos mistérios do corpo humano que apenas a manipulação e a dissecação dos cadáveres permitem desvelar; por outro lado, os sentimentos de medo, de nojo e de repulsa causados tanto pelas condições orgânicas do defunto quanto pela sua presença, potencialmente ameaçadora.

Essa ameaça, por sua vez, é gerada pelo estado potencial e repugnante de putrefação do cadáver e pela lembrança – que se quer bastante remota – de que aquela morte que o cadáver representa é, de certa forma, a morte de cada um de nós. O cadáver e as peças cadavéricas, portanto, estão sempre a nos lembrar do caráter transitório da vida e do destino repugnante do corpo que, na melhor das hipóteses, se reduz ao nada.[3]

Os cadáveres dos laboratórios de Anatomia também são uma construção sociocultural, uma produção do processo de racionalização científica. Em sua grande maioria, pelo menos em âmbito nacional, são corpos de indivíduos considerados "indigentes", ou

3 Desde o início do século XXI, tem aumentado o número de indivíduos dos países ocidentais a optarem, ainda em vida, pela cremação funerária. Além de ser considerado um método mais asséptico, a cremação evita, do ponto de vista biológico, o estágio de putrefação do cadáver e, do ponto de vista psicológico, as fantasias de destruição relacionadas ao próprio corpo.

"não reclamados", portanto, desprovidos de identidade e, quiçá, da própria humanidade. A condição social dos cadáveres que compõem os acervos anatômicos não só responde a questões jurídicas mais amplas que englobam os direitos do Estado e da família sobre os defuntos, bem como as leis que garantem os direitos do cadáver, como também se mostra fortuita àqueles que fazem uso de peças cadavéricas em seus estudos e pesquisas científicas. Reitera-se com a desumanização do cadáver a condição de corpo-objeto-de-estudo, que se pretende asséptico, impessoal. Uma prova disto é que corpos desprovidos de face, unhas e cabelos costumam ser mais fáceis de manusear e são, portanto, um objeto didático mais eficaz nas aulas de Anatomia do que as peças que guardam indícios de humanidade do cadáver, como unhas sujas, tatuagens, barbas por fazer etc.[4]

Quando um aluno adentra o laboratório,[5] portanto, ele tem várias tarefas a desempenhar a fim de que possa construir conhecimentos anatômicos relevantes naquele novo ambiente de aprendizagem. Uma das primeiras é conformar-se com as peculiaridades do próprio local, como o cheiro de formol e a presença de peças cadavéricas. Além disso, precisa obedecer a uma série de regras disciplinares, a maioria delas baseada na primeira e mais importante – o respeito e agradecimento ao cadáver –, como a pontualidade, o cuidado com as peças, o uso de jalecos e luvas, a proibição do uso de máquinas fotográficas e telefones celulares, e, sobretudo, não usar das peças cadavéricas para fins que não sejam de estudo.[6]

Vê-se, portanto, que todos os indivíduos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem em um laboratório de Anatomia se encontram sempre em uma situação incômoda e contraditória. Ao mesmo tempo que são representantes de uma cultura maior que teme e abomina a morte, representam outra cultura, a científica, que trabalha pela vida através da morte e de sua naturalização.

4 Este tópico será mais bem explorado no Capítulo 5.
5 Laboratório de Anatomia.
6 É proibido fazer piadas e utilizar-se das peças com intenções jocosas.

Sobre o cadáver, o peso da história, da cultura e das sensibilidades frente à morte. Sobre professores e alunos de Anatomia, a tarefa de desenvolver seus próprios mecanismos de defesa, a fim de se conterem, de silenciarem seus medos, de superarem suas angústias e desenvolverem, juntos, um aprendizado relevante.

Captar as formas como essas contradições e sensibilidades se expressam, ou não, na cultura científica do laboratório didático de Anatomia ao longo de um processo de ensino e aprendizagem mostra-se uma tarefa árdua para o investigador. Um dos primeiros desafios refere-se aos suportes metodológicos necessários, problemática sempre presente nas pesquisas qualitativas em Educação, sobretudo no que tange às restrições, limites e possibilidades proporcionados pelas pesquisas participantes, pelas técnicas de observação e a descrição dos dados coletados.

As problemáticas que norteiam este livro são, portanto, de duas ordens, e ambas serão contempladas: a) a questão metodológica, seja ela a da descrição densa, utilizada na pesquisa da qual este livro é um recorte; b) a questão de como se dá o processo de familiarização de licenciandos de um curso de licenciatura em Ciências Biológicas com o ambiente do laboratório de Anatomia e seu acervo, contemplada da forma mais aprofundada possível, através da elaboração de uma descrição densa.

O livro ainda cumpre com três objetivos fundamentais: o primeiro consiste em apresentar a aula, e mais especificamente a aula de Anatomia, enquanto um espaço-tempo para o qual confluem momentos históricos, aspectos sociais, científicos, psicológicos e culturais pertinentes não só à própria Anatomia e à ciência, mas também às representações intersubjetivas de vida e de morte que, a seu tempo, permitiram a formatação e também a consagração do saber anatômico e do seu ensino acadêmico. O segundo refere-se à apresentação e à análise minuciosa da descrição densa enquanto metodologia de pesquisa pertinente para as investigações no campo das Ciências Sociais e da Educação, por assegurar um local privilegiado de observação, análise e interpretação de dados

ao investigador, que, por certo período, se encontra mergulhado na cultura específica da sala de aula durante sua pesquisa. Por fim, apresentar-se-á a descrição densa, enquanto resultado e também produto da pesquisa supramencionada.

O livro está dividido em cinco capítulos. O Capítulo 1 objetiva apresentar um breve histórico da Anatomia no mundo, a fim de proporcionar ao leitor um panorama geral da constituição da disciplina anatômica no âmbito da cultura ocidental, bem como as contingências nas quais se desenvolveu. O Capítulo 2 aborda a constituição da disciplina anatômica no Brasil. O Capítulo 3, teórico e de revisão bibliográfica, visa instruir o leitor sobre os fundamentos do Programa da Descrição Densa de Clifford Geertz. Também serão discutidas nesse capítulo algumas das críticas endereçadas ao programa, e as possibilidades de observação proporcionadas pelo uso da referida metodologia, ainda pouco explorada no campo da Educação no Brasil.

O Capítulo 4, já em consonância com as propostas da descrição densa, visa apresentar os personagens que compuseram o cenário mais abrangente da descrição propriamente dita. O Capítulo 5, por sua vez, consiste em apresentar uma descrição densa da disciplina Anatomia Geral e Humana, ministrada aos alunos de segundo ano de um curso de licenciatura em Ciências Biológicas, enquanto resultado e também produto da pesquisa supramencionada.

As imagens foram extraídas de publicações anatômicas dos séculos XV a XVIII, digitalizadas e disponibilizadas em Historical Anatomies on the Web, site da National Library of Medicine,[7] que promove a divulgação de publicações raras de interesse para as ciências médicas e morfológicas. O acesso é público e gratuito.

---

7 Imagens disponíveis em: <http://www.nlm.nih.gov/exhibition/historicalanatomies>. Acesso em: 9 ago. 2013. De acordo com a National Library of Medicine, os direitos autorais das imagens são de domínio público, e a indicação de sua origem está em conformidade com as diretivas de uso justo definidas no site da detentora dos direitos. Disponível em: <http://www.nlm.nih.gov/copyright.html>.

Por fim, o trabalho de pesquisa aqui apresentado na forma de livro não tem a pretensão de esgotar todos os debates acerca do ensino da Anatomia e suas contingências, mas, antes, pretende, como diria Geertz, ampliar a compreensão, por parte do leitor, de um determinado espaço-tempo da formação de licenciandos em Ciências Biológicas, criando, assim, novos espaços de diálogo e novos prismas de reflexão teórica e prática.

Parte I

Breve histórico da Anatomia

Figura 1 – *Lesson in Dissection*, extraída de *Fasciculus medicinae*, Johannes de Ketham, sec. XV, s.d.

Para adentrar na cultura específica do Laboratório de Anatomia com o intuito de observar, analisar e interpretar as aulas de Anatomia Geral e Humana numa perspectiva etnológica, foi preciso, em um primeiro momento, considerar o caráter histórico tanto da prática quanto da disciplina anatômica, as quais se mostram anteriores ao surgimento da própria ciência moderna. Também se ponderou ser impossível pensar as práticas anatômicas, que são seculares, sem considerar as representações do cadáver, pois que essas representações vieram a determinar os usos e manuseios possíveis do morto, estando elas intrinsecamente relacionadas com o desenvolvimento da Anatomia.[1]

Nesse encaminhamento, apresentar-se-á inicialmente um breve histórico das principais práticas anatômicas ocidentais que antecederam o surgimento da Anatomia e ajudaram a consagrá-la enquanto campo de saber, o que se deu tanto em um aspecto formal, dentro do âmbito acadêmico, tendo em vista o ensino e o desvelamento dos mistérios do corpo humano, quanto em uma esfera informal, tendo em vista o entretenimento público. Ambas as práticas estiveram pautadas pelo exercício da dissecação de cadáve-

1 Esta temática foi abordada de forma mais aprofundada em Talamoni (2013).

res, que paulatinamente tornou-se também a técnica primordial de pesquisa da Anatomia Descritiva ou Macroscópica. Por essa razão, o capítulo divide-se em duas partes. A primeira busca contemplar, ainda que de forma breve, a trajetória de desenvolvimento e institucionalização da Anatomia no âmbito acadêmico. A segunda parte apresenta de forma sucinta o movimento de popularização da Anatomia através das famosas "lições de Anatomia" ou dissecações públicas que, a partir da Idade Média, ajudaram a tornar mais aceitável, tanto do ponto de vista social quanto do cultural, a abertura de corpos humanos para fins de ensino e pesquisa. Esses movimentos, ainda que tenham se apresentado de forma contemporânea em alguns períodos da história, foram divididos em tópicos por razões didáticas.

Compreender a Anatomia enquanto um processo de objetivação do corpo e, sobretudo, como uma construção disciplinar sócio-histórica mostrou-se de interesse para este livro por: a) permitir a constatação de que a indagação acerca do corpo humano não é um fenômeno moderno, mas uma preocupação milenar do homem acerca de sua origem, de sua "natureza"; b) auxiliar no entendimento dos processos sócio-históricos, cognitivos e emocionais que retiraram o cadáver de uma condição interdita, inviolável e ameaçadora para ser objeto de curiosidade e indagações racionalizadas; c) ampliar o entendimento de como o conhecimento anatômico constituiu-se e avançou ao longo dos séculos, fundamentando o ensino da Anatomia da atualidade.

Procurar-se-á também ratificar que a disciplina anatômica bem como a inauguração do corpo enquanto objeto de estudo são produções culturais, porque científicas, de conhecimento. Assim, tanto o conhecimento científico produzido pela Anatomia como suas técnicas de investigação prenunciam que ela é também fruto de uma tradição científica, um dos motivos pelos quais tem um espaço-tempo consolidado nos currículos dos cursos de licenciatura e bacharelado em Ciências Biológicas e da Saúde, tradição esta que se perpetua através de aulas que se mostram igualmente tradicionais, isomórficas.

A figura do anatomista, por sua vez, também é uma construção sócio-histórica que garante a tradição que caracteriza a comunidade anatômica. Esse encontro de elementos sociais, históricos e culturais que confluem para a aula de Anatomia transcende os aspectos didático-pedagógicos da mesma, que acaba por se realizar enquanto um fato social no qual cada sujeito tem um papel culturalmente determinado a desempenhar.

O percurso dessa área da ciência, como se verá adiante, comportou uma série de dificuldades e, por que não, de imposturas éticas e filosóficas que desafiaram o conhecimento tradicional/religioso acerca do corpo e culminaram em outra história: a da dissecação. Os entraves enfrentados para a legalização da prática anatômica se deram a nível prático, moral, legal, mas, sobretudo, a nível simbólico, tendo sido necessária uma reorientação das sensibilidades.

O processo de dessacralização do corpo permitiu que se assumisse explicitamente a ambiguidade do cadáver, fonte de curiosidade e ao mesmo tempo de horror e repugnância. O estabelecimento da Anatomia ocorreu em consonância com o desejo humano de compreender o próprio corpo e de superar seus temores mais profundos.

1
Anatomia, ensino e entretenimento

Os primórdios do saber anatômico

Mediante artefatos e inscrições que datam da Pré-História, é possível inferir que já nesse período existiam alguns conhecimentos anatômicos. Estes foram perpetuados ao longo da história, por exemplo, através de desenhos como as figuras que representam a anatomia humana encontradas nas montanhas de Tassili, no Saara, datadas de aproximadamente 3 mil anos antes da era cristã. Fósseis de crânios humanos perfurados permitem a inferência de que, por volta do ano 3000 a.C, a trepanação[1] era realizada tanto em pessoas vivas quanto em cadáveres, com finalidades místico-terapêuticas (História da Medicina, 1969a, 1969b).

A Anatomia na Antiguidade

Das inúmeras obras de Anatomia deixadas pela civilização antiga, destaca-se a Coleção Hipocrática, que abarca tratados de um

1 Técnica de perfuração do crânio, utilizada no período pré-histórico com o objetivo de livrar o indivíduo de demônios e maus espíritos. Atualmente, é uma técnica cirúrgica que visa efeitos terapêuticos.

vasto período, de 600 a.C. até cerca de 300 a.C. Aponta-se também para as contribuições de Aristóteles (384-322 a.C.), tanto no que tange à sua filosofia quanto às descrições anatômicas por ele ilustradas, que se constituíram em ferramentas importantes para o posterior desenvolvimento do conhecimento anatômico. Além disso, é atribuída ao filósofo grego a criação da Anatomia Comparada.

Quando se fala em Anatomia na Antiguidade, significativa foi a posição ocupada pela Escola de Alexandria.

A Escola de Alexandria e seus discípulos

Sediada na cidade de Alexandria, no Egito, a Escola de Alexandria constituiu-se na maior escola científica da Antiguidade Clássica. Reduto de reis ptolomaicos, comportava bibliotecas e museus, e foi o local no qual a Anatomia logrou pela primeira vez o *status* de disciplina. Segundo os registros de Galeno, as primeiras dissecações públicas de animais e corpos humanos teriam sido realizadas por Herófilo de Calcedônia[2] e por Erasístrato nesse mesmo espaço.

Nos primeiros dois séculos da era cristã, destacaram-se as produções de Rufo de Éfeso e de Sorano de Éfeso,[3] que estudaram em Alexandria por volta do ano 50 d.C. Dentre os poucos anatomistas do período acerca dos quais se tem conhecimento, destacou-se ainda Marino de Tiro, seu discípulo Quinto, Numisiano, Sátiro, Pélops e Lico, o Macedônio, entre outros alunos da escola de Alexandria que acabaram por influenciar Galeno de Pérgamo (129-199 d.C.).

2 Das contribuições de Herófilo à Anatomia, merece destaque o fato de que ele reconheceu o cérebro como órgão central do sistema nervoso e o considerou como sede da inteligência, além de ter dividido os nervos em motores e sensitivos (Singer, 1996).

3 Foi de autoria de Sorano a obra *Sobre as doenças das mulheres*, cujo resumo circulou por volta do século VI, sob o título de *Muscio*. Acredita-se que essa súmula tenha sido redigida para o uso de parteiras, e que seja uma pequena amostra das obras médicas legadas pelo autor.

Considerado o "príncipe dos médicos", Galeno foi uma figura fundamental na história da medicina por realizar investigações que se apoiavam tanto nos escritos hipocráticos quanto nos aristotélicos (Castiglione, 1947). No que tange à Anatomia, Galeno transpôs os conhecimentos que possuía acerca da Anatomia Animal (a única prática anatômica registrada nesse período) para a Anatomia Humana. Embarcou em hipóteses de base fisiológica para pensar as funções dos diversos órgãos e fundou sua teoria acerca do *pneuma*, essência da vida. A filosofia anatômica de Galeno era descritiva e de cunho filosófico estoico, de modo que o "príncipe dos médicos" procurou justificar a forma e a estrutura de todos os órgãos em relação às funções para as quais ele acreditava que fossem destinados. Das suas contribuições, é possível apontar para o estudo do esqueleto humano, do sistema muscular, além de uma descrição do funcionamento do sistema circulatório, que, apesar de conter uma série de inferências equivocadas, seria utilizada até as descobertas de William Harvey, no século XVII. Apesar de Galeno ter "consciência da diferença existente entre determinados músculos de animais descritos por ele e os do homem", ele utilizou, para suas dissecações, basicamente animais como bovinos e macacos (Singer, 1996).

O período entre a morte de Galeno e a primeira tradução de uma obra de material médico no século XI, no Mosteiro de Monte Cassino, sul da Itália, constituiu a "Idade das Trevas" da Anatomia. Acredita-se que tanto o modo de vida quanto as sensibilidades nutridas pela sociedade medieval frente ao corpo humano teriam levado ao processo de diminuição da construção de conhecimentos que atingiu a Anatomia, a Medicina e outras áreas do saber (Singer, 1996).

O surgimento das universidades na Europa

Os séculos X e XI foram pontuados pelo aumento demográfico aliado à expansão territorial empreendida pelas cruzadas, o que

permitiu o renascimento comercial. Com a retomada das atividades comerciais e a formação de espaços urbanos, as universidades proliferaram, com o intuito de atender às necessidades de conhecimentos por parte dos comerciantes, no processo de expansão de seus negócios. Além disso, a própria forma de organização social que surgia clamava por certos serviços, como aqueles relativos à jurisprudência e à medicina.

Em um ambiente fundamentalmente escolástico, o ensino das universidades em geral, bem como o ensino da Anatomia, era baseado nas traduções de textos árabes, como os tratados de Avicena, Hali e Rhazes. Como a observação da natureza ainda era negligenciada nesse período, não havia instrumentação prática em Anatomia. A primeira dissecação pública, ou semipública, no espaço universitário da qual se tem conhecimento ocorreria apenas no início do século XIV, mais precisamente no ano de 1302, na Universidade de Bolonha.

A Universidade de Bolonha, uma das mais antigas do mundo, possuía desde o século XII uma faculdade de Direito, à qual estava subordinada uma estruturada faculdade de Medicina (Laín Entralgo, 1999). A relação entre as duas disciplinas certamente contribuiu para que as primeiras dissecações fossem realizadas nessa instituição.

Do século XIII ao início do século XVI, os avanços no conhecimento anatômico foram paulatinos, baseados na contínua revisão e ampliação de tratados preexistentes. A Anatomia Macroscópica foi privilegiada nesse período, mas para seu desenvolvimento foi necessário o aprimoramento das técnicas de observação, de dissecação, de descrição, de ilustração e o gradual refinamento terminológico, processo para o qual Mondino de Luzzi é considerado o precursor.

Mondino de Luzzi (1270-1326) nasceu e estudou em Bolonha, onde foi aluno de Tadeu, condiscípulo de Mondeville. Graduou-se aproximadamente no ano de 1290, e fez parte do corpo docente da universidade a partir de 1306; trabalhou sistematicamente em Anatomia e dissecou o corpo humano publicamente. Foi considerado o

"restaurador" da Anatomia, tendo publicado, em 1316, o tratado *Anathomia*, considerado o primeiro trabalho "moderno" de Anatomia, baseado na difícil prática da dissecação.[4]

Também é atribuído a Mondino o pioneirismo na utilização de cadáveres com fins didáticos, que, em sua forma, guarda muita semelhança com os estudos práticos realizados na atualidade: os cadáveres eram a base empírica que auxiliava na memorização do livro-texto, e não numa investigação que reivindicava algo novo. Outra semelhança entre o ensino do anatomista italiano e o ensino atual de Anatomia reside na presença das figuras do *ostensor* (aluno, atualmente a figura do "monitor"), que direcionava a prática da dissecação indicando as linhas de incisão, e do *demonstrator* ou *incisore* (criado, atualmente o técnico), que efetuava os procedimentos. O papel dos alunos, por seu turno, era ficar ao redor do cadáver, de onde realizavam observações.

Essa disposição das pessoas e do cadáver no momento do ensino juntamente com os instrumentos de dissecação, cada qual com seu lugar específico a ocupar, e com um papel a desempenhar, consagraram o ritual da aula de Anatomia em um espaço peculiar, denominado "estúdio anatômico" – os atuais "laboratórios de Anatomia".

Do século XIII ao século XVI, o desenvolvimento da Anatomia concentrou-se no cenário italiano e expandiu-se para outros países, em detrimento da bula papal promulgada em 1300.[5] Sua inclusão enquanto disciplina nas universidades foi pautada também pelo aprimoramento das formas de representação das estruturas corporais engendradas pelo processo de ilustração do corpo, o que se tornou possível devido à influência do naturalismo na arte italiana.

---

4 Naquele período, as substâncias conservantes ainda eram desconhecidas, o que implicava o rápido procedimento da dissecação, que deveria ser realizada sobretudo no inverno. As técnicas mais utilizadas por Mondino e seus contemporâneos foram a dissecação *a fresco*, recomendada para o estudo dos nervos; a maceração, para indicar a direção geral de músculos, tendões e ligamentos; e, ainda, preparações secas ao sol.

5 Essa bula proibia a maceração.

Um segundo movimento, o humanismo[6] (1450-1550), veio somar-se a esse processo, contribuindo para a recuperação das obras clássicas de Aristóteles, Hipócrates e Galeno, que passaram a ser traduzidas dos originais em grego, que estavam sendo recuperados nas bibliotecas conventuais.[7]

Dentre os feitos anatômicos que podem ser pontuados no século XV, por exemplo, destacou-se a postura observadora de Leonardo da Vinci, que proporcionou a realização de ilustrações acuradas acerca do corpo humano que foram, de certa forma, expressões antecipadas do movimento renascentista do século XVI sob a tendência naturalista[8] (que se estabeleceu a partir do final no século XIII).

Precursor da influência da arte renascentista italiana sobre a Anatomia,[9] Leonardo, que utilizou pela primeira vez o termo "demonstração", foi considerado um dos maiores anatomistas de todos os tempos. Suas descobertas eram originais para a época, mas pouco contribuíram com o estágio mais avançado da disciplina anatômica, pois só foram encontradas dois séculos depois, por Johann Blumenbach (1752-1840) e William Hunter (1718-1783), sendo que tais textos foram publicados entre os anos de 1898 e 1916. Suas contribuições, do ponto de vista anatômico, só podem ser elencadas retrospectivamente, mas a precisão e a objetividade de suas ilustrações inspiram, ainda nos dias atuais, a construção de novos esquemas anatômicos (Clendening, 1942).

---

6 O humanismo foi um movimento filosófico surgido em Florença, no século XIV, que buscou recuperar as produções clássicas. Foi nutrido por um grupo de profissionais intelectuais aficionados pelas letras (Laín Entralgo, 1999).

7 Em 1478, foi traduzido o primeiro trabalho de Celso, que permaneceu desconhecido ao longo da Idade Média. Suas contribuições alteraram significativamente os conhecimentos anatômicos de até então. Os termos "ânus", "abdômen", "cartilagem", "patela", "rádio", "escroto", "tíbia", "tonsila", "útero" e "vértebra" pertenciam à nomenclatura celsiana e são utilizados até hoje.

8 Movimento filosófico-artístico pautado pelo intuito de representar o real, o natural e o humano nas artes.

9 Dentre eles, destacam-se também Michelângelo (1475-1564), Raphael (1483-1520), Lucca Signorelli (1444-1523), Albrecht Dürer (1471-1528) e Leonardo da Vinci (1452-1519).

Dentre os expoentes da Anatomia no século XV, destacou-se ainda Antonio Benivieni (1443-1502), pioneiro no uso da necropsia;[10] da vertente humanista, Alessandro Benedetti[11] (1452-1512) foi um dos estudiosos que mais contribuíram para a ascensão de Pádua no cenário anatômico europeu. Já o humanista inglês Thomas Linacre[12] (1460-1524) dedicou-se à tradução das obras de conteúdo anatômico de Galeno; Jacob Berengario da Capri[13] (1470-1550) foi professor de cirurgia em Bolonha e um dos primeiros a publicar textos ilustrados com figuras elaboradas a partir das dissecações que realizou no período de 1502 a 1527.

Andreas Vesalius e a Anatomia no século XVI

Na história da Anatomia, o século XVI mostra-se de grande relevo em razão da obra do anatomista Andreas Vesalius (1514-1564). No cenário italiano, Vesalius revelou-se um ferrenho defensor da técnica da dissecação, que considerava como a única forma de se conhecer realmente o corpo humano. O intuito de sua obra era, a partir da dissecação sistemática de cadáveres, abandonar o caráter "revisionista" que prevalecia nas investigações anatômicas.

Seu estudo intitulado *De humani corporis fabrica* foi concluído em 1543. O impacto que causou se deveu tanto ao nível de apuração dos detalhes anatômicos abarcados por suas ilustrações quanto pelo veio artístico de sua obra, de caráter tipicamente renascentista,

---

10 O objetivo dos estudos apresentados em seu pequeno tratado *De abditis nonnullis acriiirandis Morborum et Sanationum Causis*, publicado em 1507, era estabelecer, através de estudos comparativos, a *causa mortis* dos cadáveres. Foi um dos precursores da Anatomia Patológica.

11 Benedetti fundou o anfiteatro de Anatomia da Universidade de Pádua e, em 1493, publicou a obra *Cinco livros de Anatomia, sobre a história do corpo humano*. Introduziu o termo "válvula", como utilizado atualmente.

12 Fundador do *Royal College of Physicians*, na Inglaterra.

13 Coube a Capri a primeira descrição do apêndice vermiforme e do timo, além de outras contribuições em Anatomia Comparada.

acrescida de influências galênicas, naturalistas e escolásticas (Vesalius, 2002).

Ao mesmo tempo que Vesalius se dedicava à pesquisa científica sobre o corpo humano ele dissecava animais, retomando a prática da Anatomia Comparada, cuja tradição remontava a Galeno. No entanto, em uma perspectiva nova na trajetória anatômica, a dissecação de animais realizada por Vesalius não objetivava a compreensão da anatomia humana e sim a sua paulatina distinção, permitindo-lhe identificar e corrigir inúmeros equívocos presentes nas obras de Galeno.

Assim, o desenvolvimento da Anatomia Descritiva teve na figura e na obra de Vesalius um momento de renovação a partir do qual novas estruturas corporais foram sendo identificadas e/ou nomeadas. Dentre seus discípulos destacaram-se Gabriel Falópio (1523-1562) e Fabricio Aquapendente (1537-1619).

A obra de Vesalius foi a síntese de um movimento histórico-cultural mais amplo que permeou a Europa renascentista. O fio que conduziu sua construção, assim como ela se mostrou, foi engendrado por uma visão global do corpo, o microcosmo que existia em consonância com o macrocosmo, segundo a revolução copernicana.

William Harvey e a circulação sanguínea

Em 1628, o inglês William Harvey (1578-1657) despontou no cenário anatômico mundial ao publicar, em Frankfurt, o *Estudo anatômico do movimento do coração e do sangue dos animais*. Seu tratado alterou profundamente a concepção do organismo humano, que a partir de então passou a ser pensado em termos fisiológicos.

Harvey procurou investigar a anatomia a partir de bases mecânicas e físicas, esforçando-se em suprimir os suportes teológico-filosóficos de pensamento que predominavam até então. A observação do sistema circulatório de répteis permitiu a Harvey fazer considerações prévias e levantar hipóteses acerca da circulação humana. Para provar sua teoria, Harvey realizou uma série de

experimentos que incluíram a observação sistemática do coração e seu funcionamento em organismos vivos. Foram utilizados para esses experimentos algumas espécies de serpentes e, depois, o uso de torniquetes e garrotes no braço humano vivo. Através desta útima experiência, Harvey pôde constatar os efeitos da compressão das veias e artérias. A contribuição de sua obra foi comprovar a hipótese de que o fluxo sanguíneo era circular e constante, e que a função do coração era justamente manter esse fluxo contínuo (Harvey, 2009; Friedman; Friedman, 2001).

A teoria de Harvey foi resultado de uma série de observações anatômicas rigorosas que demandaram técnicas de vivissecação e dissecação, complementadas por um estudo teórico minucioso das descrições e ilustrações anatômicas disponíveis, oferecidas por Galeno, Vesalius, Fabricio, Colombo, Ruini, dentre outros. O grande mérito de seu tratado foi ter aliado os conhecimentos anatômicos a uma perspectiva fisiológica do corpo, ultrapassando os limites impostos pela fisiologia aristotélica. Provavelmente coube a Harvey o início da experimentação moderna (Laín Entralgo, 1999).

A Anatomia depois de Harvey

O homem dos séculos XVIII e XIX poderia ser descrito como o "homem da ciência", que gradativamente desvendava os mistérios da física, explorava temas como a eletricidade, o magnetismo, o calor, a óptica, os gases e a astronomia etc. As descrições da natureza acumuladas nos séculos anteriores resultavam em novas indagações, modificando as perguntas e reajustando os olhares. Do "o quê", passou-se pouco a pouco ao "como" e, finalmente, ao "por quê". Ao final do século XVIII, a Anatomia Descritiva já tinha investigado, identificado e descrito grande parte das estruturas corporais humanas, cedendo lugar, paulatinamente, à Anatomia Topográfica (Coleman, 1977).

Foi também o período de surgimento da Anatomia Patológica, inaugurada por Morgagni, e do ressurgimento da Anatomia Com-

parada, representada por Albrecht von Haller[14] (1708-1777), John Hunter (1728-1793) e Georges Cuvier (1769-1832), que propunham uma Anatomia Funcional que professava que "no coração desta doutrina estava a noção de que se deve examinar as partes do corpo como anatomista mas entendê-las como um fisiologista" (Coleman, 1977, p.18).

Quanto à Anatomia Patológica, destacou-se a figura de Giovanni Battista Morgagni (1682-1771), que, com o emprego da Anatomia Macroscópica, foi o primeiro a estabelecer relações entre os órgãos humanos e os sintomas das doenças, através da realização de aproximadamente setecentas necropsias. Dentre suas contribuições, salienta-se a importância do diagnóstico e do prognóstico no exercício da medicina. Charles Bell (1774-1842) e François Magendie (1783-1855) também figuraram dentre os mais proeminentes anatomistas do século XVIII em razão de suas descobertas sobre os nervos espinhais.

A Anatomia Descritiva Macroscópica foi "esgotando-se" ao longo do século XVIII (Coleman, 1977). Exemplo disso é que, dentre os grandes nomes dessa modalidade específica da Anatomia, nesse período, destacaram-se William Sharpey (1802-1880) e Henry Gray (1827-1861), ambos reconhecidos por suas contribuições tanto na organização de algumas das edições do *Quain's Anatomy*[15] quanto na publicação do *Gray's Anatomy*, obras destinadas à melhoria do conhecimento da anatomia humana por parte de médicos-cirurgiões, cujas atividades foram impulsionadas pelo advento da anestesia (Hayes, 2008, p.18).

O desenvolvimento científico do século XIX, por seu turno, buscou salientar a dimensão ativa do homem no ato de conhecer,

---

14 Em seu texto *Elementa Physiologiae Corporis Humani*, Von Haller versou sobre sua teoria da sensibilidade dos nervos e a irritabilidade dos músculos, base da neurofisiologia moderna (Porter, 2004, p.90).

15 *Quain's Elements of Anatomy*. Compilação em três volumes de livros-texto das contribuições anatômicas de John Quain (1796-1865), Richard Quain (1800-1887) e Sir John Richard Quain (1816-1876).

sendo sua expressão máxima, de um lado, o idealismo hegeliano do início do século e, do outro, o positivismo de Augusto Comte (1798-1857). Destaca-se nesse período o surgimento de novas técnicas de medição e aferição que fizeram do século XIX o século da instrumentalização da biologia e da medicina, oferecendo bases concretas para novas descobertas, inclusive no âmbito anatômico. Não se tratava de novas estruturas corporais a serem identificadas e descritas, mas, antes, de novas formas de visualização do interior do corpo, o que dava abertura para novas perguntas, de base fisiológica. Em 1816, René Théophile Hyacinthe Laënnec (1781-1826) inventou o estetoscópio, permitindo a ausculta pulmonar. Em 1830, o microscópio foi aperfeiçoado através da correção de distorções, o que comportou avanços na histologia, enquanto a microscopia avançada permitiu o desenvolvimento da citologia por Rudolf Virchow (1821-1902), e da bacteriologia por Louis Pasteur (1822-1895) e Robert Koch (1843-1910). Em 1847, Karl Ludwig (1816-1895) introduziu o quimógrafo, aparelho fundamental para o acompanhamento de sinais vitais durante experimentos com seres vivos; em 1850, Hermann von Helmholtz (1821-1894) criou o oftalmoscópio e, em 1854, o oftalmômetro. Em 1860, o fisiologista polonês Johann Czermak (1828-1873) criou o laringoscópio, o primeiro aparelho a permitir a visualização interna do corpo sem uso do bisturi.

Em 1868, o químico alemão August Wilhelm von Hoffmann (1818-1892) descobriu o formol e passou a utilizá-lo como conservante em cadáveres da Anatomia. Em 1895, o professor de física alemão Wilhelm Roentgen (1845-1923) apresentou à comunidade científica a primeira imagem em raios X da história. Em 1896, o fluoroscópio permitiu uma imagem interna, porém transitória, do interior do corpo, possibilitando a visualização dos movimentos do coração e o funcionamento dos pulmões. No que tange à Anatomia, em 1910, o emprego de figuras de raios X permitiu a constatação de que as disposições dos órgãos alteram-se em função da posição do corpo; enfim, os raios X proporcionaram imagens internas do corpo sob prismas até então inimagináveis (Porter, 2004; Reiser, 1990).

Anatomia e entretenimento: as dissecações públicas e os anfiteatros de Anatomia

Em meados do século XIV, enquanto as dissecações tornavam-se cada vez mais comuns no âmbito acadêmico italiano, um decreto oficial ordenou ao Colégio de Médicos e Cirurgiões de Veneza que efetuasse pelo menos uma dissecação pública por ano. Tratava-se do agendamento de um evento de periodicidade regular – geralmente no inverno – oferecido à apreciação pública, que ao longo do século XIV e XV passou a ser praticada não só na Itália como na Inglaterra e França (Laín Entralgo, 1999, 1954).

As dissecações públicas anuais eram um evento social esperado tanto pela comunidade hipocrática quanto pelo público leigo. Realizavam-se em teatros anatômicos projetados segundo algumas especificações, sendo que a maioria delas se referia à "visibilidade do espetáculo", em detrimento das normas de higiene e de moral que mais tarde as restringiriam (Le Breton, 1993).

A princípio, as dissecações eram realizadas no período do Carnaval, e costumavam obedecer a um ritual mais ou menos ordenado. Iniciando-se com uma missa dedicada ao morto, passava-se à realização da dissecação propriamente dita e, no final, havia um grande banquete no qual se reunia a elite médica. Rapidamente tornou-se um evento social da maior importância, um "ponto de encontro", celebração de um tipo de divertimento mundano, no qual muitos dos participantes leigos se apresentavam trajando fantasias (Le Breton, 1993).

Para obedecer a um padrão cultural que passou a ser valorizado, e para sintonizar-se com um novo tipo de sensibilidade, barroca, para a qual os limites entre o belo e o grotesco, o agradável e o repugnante tornaram-se imprecisos e maleáveis, a aristocracia anglo-saxônica logo tratou de providenciar seus próprios anfiteatros, que proliferaram ao longo dos séculos XV e XVI. Nos teatros anatômicos particulares eram realizadas sessões privadas de dissecação para um número restrito de "convidados".

Essa sensibilidade anatômica encorajou não só a proliferação dos teatros anatômicos particulares como também as práticas de se

colecionar órgãos e esqueletos humanos. As imagens mórbidas da carne apontadas pela dissecação ampliaram os limites do que se poderia "ver", e casos de malformação física, mutilações e exposição de corpos putrefatos passaram a ser alvo de curiosidade e audiência semelhantes.

As imagens e o imaginário oferecidos pela prática anatômica exerceram, portanto, uma forte influência sobre as sensibilidades coletivas, sobretudo no que concernia às questões da vida e da morte. A banalização da morte engendrada pelas teatralizadas dissecações públicas contribuiu para esse fenômeno, que aproximou a realidade do corpo à dos homens, lembrando-lhes de sua precariedade e de seu destino (Le Breton, 1993).

Se as lições de Anatomia, por um lado, foram ganhando cada vez mais legitimidade e adesão pública, por outro, geravam conflitos em virtude da origem dos cadáveres e de outras questões religiosas. A princípio deveriam ser utilizados corpos de indivíduos condenados por homicídio e executados por enforcamento (os mesmos corpos que eram destinados às dissecações dentro das universidades) (Le Breton, 1993, p.143; Arasse, 2008). No entanto, muitas vezes, a dissecação era parte da pena imposta ao criminoso, o que gerava reticência por parte do público. Esse fato conferia um caráter punitivo e exemplar para a sociedade, e nesse encaminhamento o anatomista ou cirurgião era apenas "mais um carrasco" (Richardson, 2000, p.75-6).

O aumento do número de teatros anatômicos (inclusive particulares) e a ampliação do pleito por corpos requisitados pelas universidades fizeram com que a demanda por cadáveres aumentasse vertiginosamente em comparação ao rol de executados disponibilizados pelas autoridades, fazendo surgir o fenômeno "infame" dos roubos de cadáveres que marcaram os grandes centros europeus ao longo dos séculos XVI, XVII e XVIII. Na maioria das vezes, os furtos ocorriam em cemitérios da própria cidade onde posteriormente os corpos seriam dissecados, não sendo raros os casos nos quais um espectador ou estudante de Anatomia deparava-se com um "conhecido" na mesa de dissecação. Acredita-se que Vesalius, na Universidade de Pádua, tenha utilizado para dissecação, basicamente,

cadáveres roubados por seus alunos, e que ele próprio, durante sua formação, teve acesso ao ossário do Cemitério dos Inocentes, de Paris (Saunders; O'Malley, 2002).

O problema da origem e obtenção dos corpos e, sobretudo, a doação, por parte das autoridades, dos corpos de suicidas, prostitutas e não reclamados dificultaram a instituição da Anatomia como disciplina científica independente e autônoma. Ela precisaria, antes, desvencilhar-se da performance pública, do caráter de espetáculo com o qual tinha sido investida. Ela precisaria ser despopularizada, porém, já em meados do século XIX, Sir Astley Cooper, um dos mais renomados cirurgiões de Londres, discursava sobre as inúmeras contribuições do estudo empírico proporcionado pela prática da dissecação, realizada semanalmente – às segundas-feiras – no lotado Surgeon's Hall, anfiteatro fundado pelo College of Surgeons.

Esse evento, além de ser uma extensão do "espetáculo" da execução pública, correspondia, para o próprio público, não raras vezes pagante, à exposição de um capítulo à parte da história individual que ensejava uma contemplação ainda maior: o processo da morte e da corrupção do cadáver. Uma das contingências que certamente levaram à adesão pública foi o medo generalizado da morte e, mais precisamente, do *post mortem*. A aversão ao purgatório foi paulatinamente substituída por outros temores. Nutria o imaginário coletivo, por exemplo, o medo de ter o corpo subtraído da sepultura ou, ainda, de ser enterrado vivo.

A questão do momento da morte foi amplamente explorada nessas ocasiões. As dissecações realizadas pelo físico italiano Giovanni Aldini (1762-1834) constituíam-se em verdadeiros shows, superlotados e aclamados pelo público, sobretudo nas ocasiões em que o anatomista adotou técnicas de galvanização.[16]

A estimulação dos corpos através de correntes elétricas comumente causava reações musculares involuntárias, de modo que as

16 Referência aos experimentos realizados por Luigi Galvani (1737-1798) que consistiam na estimulação dos corpos através da eletricidade. A eletricidade, nesse encaminhamento, substituiu temporariamente a noção abstrata de "força vital", anteriormente proposta por John Hunter.

dissecações públicas foram palco para tentativas de "ressuscitação" momentânea – provavelmente um dos motivos da popularidade de Aldini e, certamente, a mola propulsora para o Murder Act de 1812, que proibiu esses experimentos durante as dissecações.

A princípio considerada como uma prática macabra destinada a pessoas de "gosto duvidoso", a dissecação paulatinamente foi banida do cotidiano social dos leigos, à medida que foi se tornando o privilégio de uma classe cada vez mais restrita de "iniciados". De início, limitou-se aos anfiteatros das escolas públicas e/ou privadas de Anatomia; depois, ao final do século XIX, passou a ser uma exclusividade da classe médica, encerrando-se definitivamente dentre os muros da academia, com o advento da ciência moderna, no início do século XX.

Na Inglaterra, as últimas dissecações públicas foram realizadas em 1832, quando a lei que regulamentava essa prática, o Anatomy Act, do mesmo ano, foi implementado pelas autoridades. O espetáculo da dissecação só viria a ser proporcionado em Londres novamente, sob torrentes de críticas e empecilhos legais, no começo do século XXI, com a chegada da exposição itinerante de corpos de Gunther von Hagens (MacDonald, 2006, p.2).

Enfim, as dissecações públicas surgiram no contexto social renascentista para, sob os auspícios do naturalismo, suprir a necessidade do homem de se conhecer a partir do conhecimento do próprio corpo. A intensidade com a qual esses eventos foram investidos, tanto psicológica quanto emocional e culturalmente, permitiu que a realidade irrefutável da finitude do corpo fosse incorporada à sensibilidade europeia.

Com o advento da modernidade e com a necessária organização das instâncias científicas, as dissecações, enquanto práticas culturais, deixaram sua esfera mais ampla para restringirem-se à subcultura científica, aos laboratórios de Anatomia, às aulas práticas de cirurgia e aos museus universitários. Nesses casos, o cadáver passou a ser um objeto anônimo de ensino. É com esse objeto anatômico-científico, dotado de uma história que a Anatomia tenta permanentemente exorcizar, que se deparam professores e estudantes de Anatomia na atualidade.

2
A Anatomia no Brasil

O ensino sistemático de Anatomia como condição para a prática médica em geral e da cirurgia em especial foi favorecido no cenário nacional pela vinda da corte portuguesa para o Brasil, em 1808, e com a consequente inauguração das instituições Escola de Cirurgia do Hospital Militar, na Bahia, e da escola médica do Hospital Militar do Morro do Castelo, no Rio de Janeiro. Fortemente influenciada pela medicina francesa, tanto a medicina portuguesa quanto aquela que se desenvolve no Brasil visa o atendimento do paciente à beira do leito em detrimento da medicina experimental que se desenvolve na Alemanha, nesse mesmo período (Aires Neto, 1948).

A Anatomia surge nas instituições acadêmicas brasileiras como disciplina subordinada a outras áreas, especialmente à patologia e à medicina cirúrgica (Torres Homem, 1862). Desse modo, a vinda do médico e anatomista italiano Alfonso Bovero (1871-1937) para o Brasil no ano de 1914, a convite de Arnaldo Vieira de Carvalho e por ocasião da fundação da nova Faculdade de Medicina de São Paulo,[1] trouxe novo fôlego para a disciplina e um novo encaminhamento para a constituição do campo anatômico no país.

---

1 Em 1934 incorporada à Universidade de São Paulo (USP).

O convite de Arnaldo Vieira de Carvalho a Bovero foi parte de um projeto maior que pretendia trazer para São Paulo médicos e cientistas europeus, sobretudo italianos, com o objetivo de impulsionar novas áreas de pesquisa (Salles, 1997, p.118-9). Ao mesmo tempo, a vinda de pesquisadores estrangeiros contribuiria para fazer da "Casa de Arnaldo" e do cenário acadêmico paulistano um local de produção de conhecimentos consoante com os propósitos da capital paulista de se modernizar, constituindo-se no *locus* privilegiado de desenvolvimento científico-intelectual, econômico e social do país (Motta, 2005, p.167).

A presença do anatomista italiano foi aguardada com as expectativas depositadas em um europeu que iria trazer novas ideias para a medicina nacional. Bovero chegou a São Paulo em abril de 1914 para ocupar a cadeira de Anatomia e Fisiologia na Faculdade de Medicina e Cirurgia de São Paulo (Marinho, 2006), trazendo consigo um exemplar da primeira edição do *De humani corporis fabrica*, de Vesalius, que atualmente está exposto no Museu de Anatomia Humana Professor Alfonso Bovero[2] (Didio, 1986). No ano seguinte, o novo docente passou a reger também a cadeira de Histologia (Montes, 2009, p.28; Lacaz, 1989, p.66).

A presença de Bovero em São Paulo, com a missão não só de lecionar sua especialidade, mas também de organizar o departamento de Anatomia da jovem escola médica, inaugurou um novo período do ensino e da pesquisa em Anatomia, a qual tem sido denominada de "fase boveriana da Anatomia brasileira". Dentre as contribuições do médico italiano, é possível mencionar as obras clássicas que trouxe consigo e a experiência nas técnicas de conservação a seco que aprendeu na Itália e na Alemanha, países onde realizou sua formação, o que lhe permitiu impor um novo rigor no ensino e na pesquisa por ele engendrado (Liberti, 2010, p.8).

A tarefa de maior destaque de Bovero foi no campo do ensino, e dos princípios que subjazem a esse processo. Na perspectiva boveriana da formação e prática anatômica, Liberti (2010) faz menção

2 Mantido pelo ICB (Instituto de Ciências Biológicas) da USP.

ao princípio da equidade, que, no ensino, mostrava-se sob duas perspectivas.

A primeira delas refere-se à necessidade de "equanimidade entre o clássico e o contemporâneo" (Liberti 2010, p.8), ou seja, ao equilíbrio entre o conhecimento básico, tradicional da disciplina e os conhecimentos contemporâneos derivados das pesquisas recentes. Em decorrência dessa primeira linha, passou-se a se exigir dos estudantes um novo grau de desempenho, além de um aumento considerável na carga horária destinada à Anatomia. Na segunda vertente do princípio de equidade, Liberti (2010) referiu-se à realização de provas práticas de Anatomia, cujo conceito a ser obtido só poderia variar de "muito bom a excelente", conferindo assim novos e mais exigentes parâmetros avaliativos do conhecimento dos estudantes.

Durante sua permanência no Brasil, Bovero e seus alunos desenvolveram um número significativo de pesquisas, que foram publicadas em revistas médicas nacionais e estrangeiras. No início de 1937, já adoentado, ele partiu para a Itália para usufruir de um período de férias, vindo a falecer na cidade de Turim em 9 de abril daquele mesmo ano.

Nesse momento já se preconizava a existência de uma "escola boveriana" em São Paulo, informação que se apresenta recorrente nos textos assinados por vários anatomistas que foram alunos de Bovero, oportunidades nas quais são reiteradas suas contribuições no ensino e na pesquisa realizados no âmbito da Faculdade de Medicina de São Paulo.

Para os raros pesquisadores que se dedicaram ao tema da trajetória da Anatomia em São Paulo, uma das situações que conferiram um sentido mais evidente à existência da "escola" instituída por Bovero deu-se após a morte do professor italiano e, mais precisamente, no discurso proferido pelo professor Renato Locchi, quando assumiu a cátedra de Anatomia Descritiva e Topográfica deixada por Bovero, em 19 de setembro de 1937.[3]

3 Para ler o discurso transcrito na íntegra, vide Didio (1986).

No discurso pronunciado pelo acadêmico Helio Lourenço de Oliveira, nessa mesma ocasião, a escola de Bovero foi reiterada, conforme a transcrição de Didio (1986, p.23): "O seu novo professor é a garantia segura e plena de que não se perderá um dos seus legítimos padrões de glória – a sólida Escola Anatômica fundada por Alfonso Bovero".

A partir dessa data, a escola anatômica paulista, ou boveriana, passou a ser cultuada no âmbito da Faculdade de Medicina da USP, sobretudo através das homenagens prestadas pelo professor Locchi a Bovero em suas aulas cotidianas e em datas específicas. Como relatou o professor Didio, quando havia aula de Anatomia no dia 9 de abril,[4] a mesma era dedicada à vida e às obras de Bovero, e era denominada "comemoração do professor Bovero". Quando não podia ser realizada no dia 9, era transferida para o dia 25,[5] aniversário da aula inaugural do anatomista italiano em São Paulo. Depois da explanação, o professor Locchi dividia os alunos em turmas e os levava para conhecer a saleta do "mestre", mantida intacta, como ele a havia deixado ao embarcar pela última vez para a Itália. Através desse ritual anual, Locchi criou e manteve uma tradição que ajudou a difundir a escola boveriana no contexto paulista e nacional. Didio relatou com eloquência a visita à saleta de Bovero:

> Enquanto os grupos de oito alunos se sucediam o professor Locchi mostrava a cada grupo o pequeno escritório como um verdadeiro altar. A mesa, com tinteiro e outros pequenos objetos, todos bem dispostos, incluía até o vidro de cola que o próprio professor Bovero fazia por ser mais econômico, uma indicação da diligência com a qual administrava os dinheiros públicos. Nas paredes encontravam-se fotografias do professor Bovero, que aparecia em vários grupos de colegas e assistentes, e o quadro da formatura da turma

4 Aniversário de morte do professor Bovero.

5 Todo dia 25 de abril, era praxe os alunos deixarem um buquê de flores no pedestal do busto do professor Bovero, no saguão do Departamento de Anatomia do ICB, na USP.

> de 1933, da qual fora paraninfo. Um armário continha livros e ao lado, o enorme avental branco, correspondendo ao porte de um longitipo alpino, como era o professor Bovero, e uma longa vareta de bambu bege que, durante as projeções, lhe servia de apontador e, segundo as lendas dos estudantes, para acordar o servente quando este adormecia durante as aulas! O professor Locchi referiu que as únicas modificações que havia introduzido na saleta eram a colocação duma estatueta de bronze, representando o próprio professor Bovero, presenteada por uma turma de médicos após celebrar o aniversário de formatura, a troca da toalha de rosto, junto da pia, e a lavagem periódica do avental... Por fim, com o mesmo cuidado e carinho que se dispensa a uma criancinha, mostrou os cadernos do professor Bovero, que continha artigos copiados por ele à mão, com as figuras decalcadas meticulosamente das originais, a maioria representando giros ou circunvoluções cerebrais. Todos ficaram com a impressão de que haviam visto um verdadeiro tesouro e que o tesouro estava em boas mãos, bem protegido por um guarda à altura do seu extraordinário valor. (Didio, 1986, p.29)

O relato de Didio mostra-se de valor não só pela descrição do ritual de "comemoração de Bovero", mas também pelo significado que o próprio autor, enquanto membro da segunda geração da escola boveriana, confere ao registro desse relato na biografia do professor Locchi. E, assim, o autor prossegue:

> Terminada a comemoração do professor Bovero houve intervalo mais longo do que o costumeiro, para que todos os grupos de estudantes pudessem ver as relíquias científicas, que a *memorabilia* do professor Locchi mostrava. Com isso, os alunos tiveram tempo para se recuperar das emoções, voltar a respirar normalmente e reencetar as dissecações no laboratório de exercícios práticos. A inclusão de dados sobre a vida de Bovero na biografia do seu discípulo, ao resumir a exposição por este feita a seus alunos, foi intencional de nossa parte para seguir a orientação do professor Locchi, imaginando que teria sido esse o seu desejo e para mostrar a uni-

> dade da Escola Anatômica e a semelhança de seus altos desígnios, de suas carreiras e de suas atitudes como homens, como cientistas e como professores. (Didio, 1986, p.29)

A primeira geração boveriana

Em 1934, com a criação da Universidade de São Paulo (USP), os discípulos de Bovero foram submetidos ao regimento da instituição, encontrando-se em condições de ocupar posições de destaque nos diversos departamentos dos cursos de Ciências Biológicas e Biomédicas e, em seguida, aplicar os princípios da "escola" que pertenciam a outras instituições de ensino superior que foram surgindo na capital, no interior do estado e em outras unidades da federação. Com isso, consagrou-se não só a institucionalização do ensino de Anatomia nos novos cursos que estavam sendo estruturados como também se buscou manter o espírito boveriano como orientador do ensino e das pesquisas realizadas na área.

Da primeira geração de discípulos de Bovero destacou-se um grupo que ocupou posições de relevo não só na USP, mas também em outras instituições de ensino e pesquisa. Além de Renato Locchi (1896-1978), que, com a morte de Bovero, sucedeu-o na cátedra de Anatomia Descritiva e Topográfica da Faculdade de Medicina, destacam-se ainda na década de 1930, no contexto paulista, João Moreira da Rocha, que se tornou catedrático de Anatomia na Escola Paulista de Medicina e também no curso de Odontologia da USP, e Max de Barros Erhart, catedrático na Faculdade de Medicina Veterinária e Zootecnia da USP. Ainda da mesma geração, ganharam evidência Odorico Machado de Souza, que assumiu a cátedra de Locchi quando este se aposentou, em 1956, e Olavo Marcondes Calazans, que, juntamente com Machado de Souza, responsabilizou-se, em 1951, pela organização do Departamento de Anatomia da Faculdade de Medicina de Sorocaba, que mais tarde seria integrada à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Liberti, 2010).

Desses, certamente foi Renato Locchi o nome de maior relevo e o principal continuador da obra de Bovero. Os empreendimentos rea-

lizados por Locchi ao longo de sua trajetória acadêmica e, sobretudo, a sua inserção em comissões e congregações, tanto no âmbito da USP quanto fora dela, garantiram à Anatomia as condições necessárias para que as várias disciplinas incorporadas pela área firmassem sua identidade e importância no ensino superior paulista sob os auspícios da "escola boveriana de Anatomia". O principal indício de tal consolidação é a intensa carga horária concedida à Anatomia na grade curricular do curso de Medicina da USP (Tavano, 2011).

Tavano (2011) oferece elementos que permitem acompanhar os trabalhos desenvolvidos na cátedra por Locchi, que ocupou essa posição na Faculdade de Medicina da USP de 1937 a 1955 lecionando a disciplina Anatomia Humana. Ao longo desse período, a disciplina, como já propunha Bovero, foi sendo continuamente reformulada em busca de atualização conteudística e aprimoramento didático-pedagógico, permitindo que algumas características metodológicas do ensino de Anatomia se mostrassem relevantes.

Em primeiro lugar, manteve-se a tradição da prática da dissecação como parte crucial do processo de ensino e aprendizagem, reproduzindo, no contexto da formação inicial dos estudantes, uma prática secular que fundamentou as pesquisas na área. Além da dissecação de peças anatômicas, também cabia ao aluno sua apresentação e arguição, que eram tarefas importantes no processo formativo e avaliativo, que, conforme havia estipulado Bovero, privilegiava a parte descritiva da disciplina no currículo.

Essa proposta se articulava com as necessidades e expectativas de um curso de Medicina e mostrava-se inovadora no contexto da dissecação sistemática ao longo da disciplina. Incorporava aspectos tradicionais da prática anatômica, como a observação das estruturas macroscópicas e a dissecação, aliando-as a uma postura de dúvida metódica e levantamento bibliográfico. Assim, tentava-se também estabelecer um campo de saber disciplinar que ultrapassava a grade curricular tanto da Faculdade de Medicina como de outras unidades uspeanas num empenho grupal de instituir uma área de pesquisa que desfrutasse de uma boa dose de autonomia.

A carga ampliada de Anatomia nos currículos bem como o ensino aliado à pesquisa foram, portanto, características da escola bo-

veriana de Anatomia. Nesse cenário, apesar da autoridade exercida pelo professor catedrático, o aluno desfrutava de liberdade para construir seu próprio conhecimento. Para tanto, o catedrático tinha à sua disposição farto material anatômico e contava com o apoio de assistentes bem preparados para respaldar a parte prática da disciplina, a qual, aliás, tomava grande parte da carga horária em detrimento do tempo investido no ensino teórico, que deveria ser buscado pelos próprios estudantes, nos livros (Didio, 1986).

A partir de meados da década de 1940, uma série de contingências relativas à formação médica e ao desenvolvimento de pesquisas em subáreas da Anatomia impôs que a parcela descritiva do curso fosse cedendo lugar e tempo a outras "subculturas" anatômicas, como a Anatomia Topográfica e a Neuroanatomia. Devido a isso, conteúdos próprios do ensino de Anatomia, especialmente no referente à parte descritiva, foram alocados em disciplinas do âmbito da Clínica e da Cirurgia (Tavano, 2011).

Esse movimento fez com que as práticas de ensino empreendidas fossem reformuladas ao longo dos anos, a partir dos objetivos e demandas de cada uma das múltiplas facetas das "novas Anatomias" que foram incluídas no currículo de formação médica. A disciplina que se consagrara como básica na década de 1930, concentrando para si todo o conteúdo descritivo e topográfico de Anatomia Humana, a partir de 1950 passou a subsidiar novos saberes, dos quais se destacou a parte funcional.

A primeira geração dos anatomistas boverianos cumpriu sua missão, a qual já se mostrava implícita na proposta do próprio fundador da escola e que culminou na criação, em 1952, da Sociedade Brasileira de Anatomia.

A segunda geração boveriana

Da segunda geração de anatomistas da escola boveriana destacaram-se o professor Liberato J. A. Didio, docente da Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Minas Gerais, que foi discípulo de Locchi, e também Plínio Pinto e Silva, por sua vez discípulo

de Max de Barros Erhart, que em 1954 se tornou catedrático de Anatomia na Faculdade de Medicina Veterinária da USP.

Pinto e Silva aposentou-se em 1962, ocupando a partir de então posto semelhante na Faculdade de Ciências Médicas e Biológicas de Botucatu,[6] hoje incorporada à Universidade Estadual Paulista, sendo que seus alunos atualmente ocupam cargos docentes na área de Anatomia em várias instituições paulistas e de outros estados (Apamvet, 2011). Um deles é o professor da disciplina Anatomia Geral e Humana, descrita neste livro.

Em 1968, com a lei 5.540/68, que instituiu a reforma universitária, as cátedras foram abolidas das universidades. A semestralidade das disciplinas, a criação de ciclos básicos de ensino, a implantação do sistema de créditos para a composição da grade curricular, dentre outras medidas, fizeram com que o Instituto de Ciências Biomédicas (ICB) da USP fosse criado naquele mesmo ano.

Houve, portanto, ao final da década de 1960, um realocamento dos docentes das disciplinas pré-clínicas, como as Anatomias, Farmacologias, Fisiologias etc., dos departamentos aos quais pertenciam dentro das faculdades de Odontologia, Farmácia e Medicina para o ICB (Início do ICB, 2011). Inicialmente, o ICB foi composto pelos Departamentos de Anatomia, Histologia, Fisiologia, Microbiologia e Parasitologia (Histórico do Instituto de Ciências Biomédicas, 2011).

A fusão de docentes de Anatomia das faculdades de Medicina e Odontologia fez do novo Departamento de Anatomia do ICB um "prestador de serviços didáticos", atuando em uma vasta gama de cursos que paulatinamente foi sendo implantada na USP, como Fisioterapia, Educação Física, Fonoaudiologia, Nutrição, Psicologia, dentre outros (Liberti, 2010). Em março de 2011, o Departamento de Anatomia do ICB contava com dezenove docentes, responsáveis por ministrar 28 disciplinas de graduação e doze cursos profissionalizantes, atendendo a aproximadamente 1.200 alunos. Além disso, também contava com um Programa de Pós-Graduação em Ciências Morfofuncionais (Graduação, 2011).

---

6 Onde foi professor do docente cuja disciplina será descrita neste livro.

A terceira geração

Na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (Capes), as disciplinas Anatomia, Anatomia Humana e Anatomia Animal (exceto Anatomia Patológica e Anatomia Patológica Animal) são áreas básicas, ou especialidades da subárea Morfologia, que, junto com a Fisiologia, compõe a grande área Ciências Biológicas II.

Em março de 2011, segundo o site da Capes, existiam 68 Programas de Pós-Graduação (PPG) na grande área Ciências Biológicas II,[7] dos quais oito eram em Morfologia (mestrado e doutorado). Desses oito programas, apenas um tinha por área básica a Anatomia: o PPG em Ciências Morfofuncionais, vinculado ao ICB, USP – São Paulo. A Anatomia também foi mencionada como área de concentração em um segundo programa, o PPG em Ciências Morfológicas, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), cuja área básica era Morfologia (Brasil, 2011).

Esses dados apontaram para uma diminuição drástica na formação de pesquisadores em Anatomia Humana/Animal em detrimento do número de programas em Bioquímica (19 programas), Farmacologia (16 programas) e Fisiologia (21 programas) reconhecidos pela Capes, só estando à frente dos programas em Biofísica (4 programas). A grande questão lançada pela geração atual de anatomistas brasileiros (que muito comumente se autodenominam "anatomossauros") – "Qual é o futuro da Anatomia no Brasil e no mundo?" – está em suspenso. Urge, portanto repensar a formação do anatomista e, mais especificamente, do professor de Anatomia, que deverá, a despeito dos avanços nas pesquisas científicas, para as quais a Anatomia não passa de uma especialidade, continuar a exercer seu papel fundamental de educador acadêmico.

7 E um total de 265 Programas de Pós-Graduação em Ciências Biológicas.

Parte II

A descrição densa

Figura 2 – *A Lesson in Anatomy*... Amsterdam, 1665

A revisão bibliográfica realizada na primeira parte do livro teve por intuito explorar, ainda que de forma sucinta, a trajetória social, histórica, cultural e acadêmica que permitiu o estabelecimento da Anatomia enquanto uma disciplina científica. Essa trajetória foi pautada, ainda que subliminarmente, pelas representações da morte e do cadáver e, sobretudo, pela reorientação das sensibilidades coletivas frente a ambos, o que permitiu que o corpo e sua anatomia se tornassem- um objeto de estudo filosoficamente possível.

A Anatomia também se mostrou uma disciplina altamente tradicional, haja vista os paralelos que podem ser traçados entre o desempenho anatômico europeu e a consolidação da própria disciplina no Brasil, sob os auspícios de Alfonso Bovero. Essa tradição é um dos motivos pelos quais sua inserção é garantida no ciclo básico dos currículos de licenciatura em Ciências Biológicas e razão pela qual sua observação e análise demandam que a aula de Anatomia seja concebida como um espaço formativo peculiar, para o qual fluem elementos históricos e culturais que engendram o processo de constituição das sensibilidades individuais e coletivas frente a elementos específicos que compõem esse ambiente de aprendizagem.

Alguns desses elementos podem ser elencados, tais como as representações da morte, do cadáver, da ciência e do cientista, fa-

zendo da aula de Anatomia um ato pedagógico, mas, sobretudo, um ato humano. Trata-se de um encontro de sujeitos individuais, que são também sujeitos coletivos, na medida em que partilham de uma mesma identidade profissional e situam-se em um mesmo ambiente histórico-cultural. Nos limiares entre a vida privada, subjetiva, e a vida pública objetivada através da performance corporal e da apropriação discursiva do grupo, situa-se um espaço acanhado, no qual o sujeito vive e projeta sensações e sentimentos suscitados pelo cadáver e pelas peças anatômicas presentes nas aulas de Anatomia. É justamente na busca de compreensão desse espaço acanhado supramencionado que a descrição densa figura como abordagem metodológica possível e, sobretudo, viável.

3
O Programa da Descrição Densa

O método de observação e as análises interpretativas dos conteúdos observados ao longo das aulas de Anatomia, conforme proposto por Clifford Geertz (1978), constituiu-se em um dos eixos específicos de desenvolvimento da pesquisa de doutoramento que deu origem a este livro. A proposta da referida pesquisa foi, *a priori*, realizar uma investigação de cunho etnológico aplicada à Educação e, mais especificamente, ao ensino superior. Nesse encaminhamento, e como supramencionado, é parte dos objetivos desta obra contemplar tanto os aspectos teórico-metodológicos utilizados como apresentar uma descrição densa das aulas de Anatomia Geral e Humana ministradas a uma turma de segundo ano de um curso de licenciatura em Ciências Biológicas. Com isso, visa-se instruir o leitor tanto com relação ao Programa da Descrição Densa e sua pertinência nas investigações qualitativas em Educação quanto apresentar os resultados de pesquisa, redigidos através da própria descrição densa, ampliando assim a compreensão da dinâmica, das relações interpessoais e das contingências materiais, psicológicas e emocionais implicadas no processo de ensino e aprendizagem da anatomia humana. Neste capítulo, portanto, abordar-se-á a questão metodológica para, mais adiante, apresentar-se o resultado de sua aplicação em pesquisa.

Entende-se por descrição densa o método de observação criado por Clifford Geertz (1978), que objetiva proporcionar a compreensão das estruturas significantes implicadas na ação social observada, que necessita primeiramente ser apreendida para depois ser apresentada. É importante destacar que inúmeras críticas têm como alvo Geertz pelo fato de este não deixar claro alguns de seus conceitos centrais, os quais só podem ser apreendidos a partir de suas aplicações nas análises que ele realiza. Dentre esses conceitos, encontra-se a definição de estruturas significantes que, em última instância, são produzidos pelos indivíduos na interação com o mundo do qual participam. Nesses termos, cada indivíduo coopta e parcialmente reproduz os ditames históricos, sociais e culturais, mas o que garante a individualidade do sujeito é o fato de cada um deles combinar de forma relativamente autônoma os significados que lhe são apresentados pelo "mundo exterior".

Assim, o "estar no mundo" não se confina na reprodução desse mesmo mundo. Para Geertz, viver se constitui na contínua operação de questionar, aceitar ou rejeitar o que lhe é apresentado ao incorporar uma versão em certo sentido própria e original de "realidade", esta última construída por uma releitura particular da história e da sociedade, isto é, derivada de um rearranjo simbólico que pode ser expresso como cultura. Na ótica do indivíduo, a composição que ele realiza são suas estruturas significantes, as quais podem ser compreendidas também como os "andaimes" que suportam sua presença no mundo social e que permitem que cada um viva a sua vida. Também é a partir disso que se define a condição de cooptação e tensão que todos nós experimentamos por convivermos grupalmente.

Tal operação individual implica consequências teórico-epistemológicas que fazem os formalistas rejeitarem total ou parcialmente a importância da contribuição da Antropologia geertziana. Isso porque não só se relativiza o que pode ser entendido como realidade, mas também as falas tanto do pesquisador quanto do pesquisado. Cada ser humano é, assim, arquiteto de sua própria realidade, algo subversivo a ponto de, pelo menos para alguns ana-

listas, colocar em questionamento os próprios cânones científicos, mais fáceis de serem assim observados pelo prisma histórico (Peset, 1983).

O Programa da Descrição Densa está afinado com pelo menos três ideias fundamentais elaboradas por Geertz, quais sejam, o conceito de cultura, a ideia do "estar lá" e a do pesquisador enquanto autor.

Para Geertz (1978) a cultura é o entrelaçamento de significados criados pelos próprios homens, e no qual eles mesmos se encontram implicados, submersos: "Acreditando como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise" (Geertz, 1978, p.15). Investigar uma determinada cultura, seja ela a do laboratório de Anatomia para a presente obra, seja qualquer outra, implica, portanto, a compreensão desses significados, que só podem ser buscados na ação social, esta última entendida como todo comportamento dotado de significado intersubjetivo, e no contexto em que ela ocorre.

A descrição densa não tem como objetivo o diagnóstico de uma cultura ou realidade, mas, antes, "o alargamento do universo do discurso humano" (Geertz, 1978, p.24), viabilizando o diálogo entre a cultura do pesquisador e a cultura do grupo pesquisado, da qual fazem parte, neste livro, o ambiente do laboratório de Anatomia e o processo de ensino e aprendizagem nele engendrado.

Outro conceito pertinente ao método da descrição densa relaciona-se à ideia do "estar lá", ou seja, da importância da presença do cientista no local investigado, o que lhe permite, a partir de sua experiência de imersão em uma nova cultura, produzir aquilo que Geertz (2008) denominou conhecimento ou saber local. A inserção do pesquisador em determinado ambiente com o intuito de observar e compreender o mesmo constitui-se em uma ação social, ou melhor, em uma experiência, que altera em maior ou menor grau a dinâmica do local investigado, podendo gerar estranhamento e outras reações por parte dos sujeitos da pesquisa. Trata-se de uma

relação semelhante aos conceitos de transferência e contratransferência utilizados pela psicanálise.[1]

O fato de o curso no qual a disciplina Anatomia Geral e Humana, observada para a redação da descrição densa apresentada neste livro, possuir grades fechadas de disciplinas contribuía para que os alunos de uma mesma turma nutrissem vínculos mais duradouros entre si, criando uma identidade grupal e uma subcultura que lhes era própria, e que foi certamente desestabilizada pela simples presença do pesquisador, negando-lhe a imparcialidade e a neutralidade; ele estava lá e, portanto, sua presença foi condição e contingência de pesquisa. Acredita-se que essa condição de pesquisa seja uma constante nas pesquisas qualitativas em Educação, sendo uma exceção apenas aquelas nas quais o pesquisador investiga seus próprios pares (aqui, é possível mencionar, a título de exemplo, as propostas de pesquisas participantes realizadas por professores-pesquisadores). Neste último caso, o investigador conheceria a fundo a subcultura na qual realiza seu trabalho de pesquisa, condição esta que também traz implicações e contingências específicas, que também precisariam ser incorporadas e/ou exploradas no processo de tratamento de dados e construção de conhecimentos científicos.

Nesse sentido, uma abordagem etnológica de pesquisa baseada no método da observação e da descrição densa, para ser efetiva, deve atestar, através da própria escrita, que o observador/pesquisador conseguiu penetrar essa outra "forma de vida" que constitui a população pesquisada, enfim, que ele "esteve lá" (Geertz, 1989, p.14).

O "estar lá" constitui-se sempre em um paradoxo, pois o pesquisador é o observador e o narrador de uma determinada cultura que ele, e apenas ele, conheceu, pois sob determinadas circunstâncias que ele, e apenas ele, experienciou. Sua tarefa é *a priori* realizar

1 Segundo a psicanálise, a transferência é o processo mediante o qual desejos e sentimentos inconscientes são deslocados de uma pessoa a outra, ou, ainda, a outros objetos externos. A contratransferência, por sua vez, é o conjunto de reações inconscientes à transferência.

um trabalho de observação sistematizado sob a ótica da neutralidade científica, mas, ao mesmo tempo que ele deve dar provas de sua imparcialidade, tem de recorrer a sua experiência e empenha, no fato de ter estado lá, a legitimidade de seus saberes.

Nesse sentido, a autoridade do cientista decorre de sua fala, que atesta o que ele viu, e o problema que se impõe ao método é como apurar a veracidade ou realidade dos fatos descritos. Para precaver-se dessa interrogação, e em razão dos avanços tecnológicos a serviço da ciência, as pesquisas etnográficas e, sobretudo, as pesquisas em Educação têm disposto de materiais de gravação audiovisuais e feito, desse material obtido, a fonte de suas observações e coleta de dados. Acredita-se, no entanto, que esses recursos não respondem à interrogação acima, haja vista o caráter fenomenológico da descrição densa, uma vez que "*la consideración de las relaciones del antropólogo com la gente que estudia son relevantes para la natureza de sus resultados*" (Geertz, 1989, p.23). Merleau-Ponty (1996, p.3) transmite ideia semelhante ao inferir que:

> Tudo aquilo que sei do mundo, mesmo por ciência, eu o sei a partir de uma visão minha ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos da ciência não poderiam dizer nada. Todo o universo da ciência é construído sobre o mundo vivido, e se queremos pensar a própria ciência com rigor, apreciar exatamente o seu sentido e seu alcance, precisamos primeiramente despertar essa experiência do mundo da qual ela é a expressão segunda. A ciência não tem e não terá jamais o mesmo sentido de ser que o mundo percebido, pela simples razão de que ela é uma determinação ou explicação.

A descrição densa mostrou-se capaz de permitir a compreensão do que ocorria no laboratório de Anatomia, devido às exigências de atenção que requeria do pesquisador para com a observação dos comportamentos e dos fluxos de comportamentos que se articulavam na forma cultural investigada. Ademais, o método, por sua influência fenomenológica, antevê que os atos de observar, descrever

e analisar são sempre construções do pesquisador, este também um representante de uma cultura específica, dotado de uma formação acadêmica, uma linguagem e de uma história de vida singular, que muitas vezes definem o seu olhar e, portanto, o recorte da realidade por ele efetuado.[2]

Tendo considerado a importância do "estar lá" nas pesquisas etnográficas, bem como seu caráter ambíguo, passa-se à última ideia de Geertz sobre a qual se fundamenta o Programa da Descrição Densa. Trata-se do conceito do "pesquisador como autor".

As estratégias narrativas utilizadas pelo etnógrafo que transita entre culturas distintas foram exploradas nas análises interpretativas de Geertz (1978, 1989, 2001, 2008), cuja concepção de linguagem recebeu influência das ideias de Ryle. Gilbert Ryle foi um dos principais representantes do grupo de Oxford de Filosofia Analítica e dedicou parte de suas obras à exploração da gramática lógica. Sintetizou o programa de uma nova filosofia que buscou ultrapassar as análises linguísticas e filosóficas academicistas, vernaculares, para buscar a significação das palavras e expressões ordinárias.

A linguagem ordinária, ou seja, a linguagem do cotidiano, advém das "utilizações não canônicas de uma palavra, por exemplo, as utilizações metafóricas, hiperbólicas, poéticas, ampliadas e deliberadamente restritas" (Ryle, 1980, p.38). A utilização não canônica de uma palavra ou termo, por sua vez, deriva ou do mau entendimento ou do desconhecimento de seu significado canônico, ou, ainda, de uma tentativa, nem sempre bem-sucedida, de transcender o significado das palavras a fim de que se faça entender uma experiência ou conhecimento que a linguagem canônica não consegue expressar, descrever. Trata-se, aqui, do problema da descrição nas pesquisas qualitativas.

O programa proposto por Ryle certamente veio a ampliar as formas de descrição nas pesquisas etnográficas, o que pode ser evidenciado através dos ensaios antropológicos de Geertz (1978; 1989;

2 Com isso, a proposta de Geertz enfraquece a antiga divisão entre etnografia (descrição) e etnologia (análise).

1995; 2001; 2008), nos quais ele buscou favorecer outros recursos linguísticos, motivo pelo qual o antropólogo e seu Programa da Descrição Densa foram, e têm sido, alvo de sérias críticas no âmbito acadêmico (Reynoso, 1995).

No prefácio à primeira edição de *El antropólogo como autor* (1989), Geertz admite a influência da subjetividade e dos dados biográficos em seus estudos e em sua própria escrita. Afirma não acreditar no caráter ontologicamente autônomo dos textos, e considera tanto as questões históricas quanto as biográficas que perpassam suas descrições etnográficas de fundamental importância para suas análises antropológicas.

A maneira como os textos provenientes de estudos etnográficos têm sido redigidos, desde a publicação, em 1922, dos célebres textos de Malinowski, *Argonautas do Pacífico Ocidental*, e de Radcliffe-Brown, *As Ilhas Andaman*, passando pelos ensaios antropológicos de Lévi-Strauss, como *Tristes trópicos*, originalmente publicado em 1955, reiteravam que o papel do antropólogo era observar e descrever culturas, sobretudo as consideradas "primitivas". Como essas culturas eram até então desconhecidas pela civilização ocidental, era incumbência das pesquisas etnográficas transcrever os fatos observados com o intuito de, a partir desses dados, oferecer uma abordagem explicativa dos comportamentos e costumes analisados. A essa tendência denominou-se funcionalismo estrutural, e depois estruturalismo, e é, sobretudo, a partir das perspectivas funcionalistas positivistas da Antropologia que as críticas a Geertz se fundamentam.

Na tentativa pouco ambiciosa de refutar as críticas à sua escrita, Geertz (1989, p.13), que nunca abriu mão do Programa da Descrição Densa, proclamava que era necessário admitir o caráter literário da descrição em pesquisas de cunho etnográfico, uma vez que a substância fatual dos registros e textos etnográficos, por si só, nem sempre era suficiente e convincente. Ou seja, a amplitude ou a minúcia de uma descrição nem sempre garantem a apreensão de uma realidade, porque o alcance dos registros etnográficos baseados em argumentos teóricos, fatualistas, estruturalistas, ou generalizantes pode não corresponder à complexidade dos fatos observados, com-

plexidade essa que só pode ser abrangida à medida que se aprofunda a descrição e sua interpretação (Geertz, 1989, p.13-4).

Assim, o que garante a veracidade do relato antropológico é justamente a capacidade do estudioso de persuadir seus leitores de que ele "esteve lá", naquele outro mundo, com outra forma de viver e saber, o que se dá em parte pelo caráter concreto das descrições etnográficas. Porém, é Geertz (1989) quem adverte sobre a possibilidade de que dois ou mais pesquisadores tenham estado em um mesmo local, com os mesmos grupos de pessoas, e que ainda assim desenvolvam estudos e análises contraditórios. Dessa nota subtrai-se que o olhar do pesquisador é focado, sobretudo quando este se dedica a observar uma cultura distinta, e, ainda, que a realidade[3] observada é sempre relativa ao foco ou paradigma e, portanto, sujeita a mais de uma forma de análise e compreensão: "*Incapaces de recuperar la inmediatez del trabajo de campo para su reevaluación empírica, escuchamos determinadas voces e ignoramos otras*" (Geertz, 1989, p.15-6).

O autor, aquele que fala, importa muito nos relatos descritivos, e sua preocupação maior deve centrar-se em sua escrita, no sentido de que ela deve expressar e transmitir "em prosa" a impressão do investigador ao entrar em contato com vidas e costumes que até então ele desconhecia. Para Geertz (1989), muito se perde quando a maior atenção do autor dirige-se à pretensa neutralidade da escrita científica:

> *Del mismo modo que la crítica de ficción y poesia se alimenta mucho más de um compromiso efectivo com la ficción y poesía mismas, que de nociones importadas sobre lo que ambas deberían ser, La crítica de La escritura etnográfica (que sentido amplio es tan poética como ficcional) debería nutrirse de idêntico compromiso com La escritura misma, y no de preconcepciones sobre lo que debe parecer para que se califique de ciencia.* (Geertz, 1989, p.16)

3 Neste trabalho assume-se que toda realidade é relativa, já que só pode ser captada através de formas culturalmente estabelecidas de representação.

A escrita do pesquisador deve evidenciar os fatos observados, o "saber local", e nesse processo ele cria necessariamente uma identidade textual. Essa identidade textual pretende ser subsumida do processo de descrição mediante a terminologia e a linguagem científicas, e pode-se afirmar que esse é um projeto de difícil empreendimento. A forma com que o autor se manifesta no texto, a maneira como constrói seu discurso, formula suas ideias e os recursos linguísticos que ele utiliza como o vocabulário, a retórica, os tipos de argumentos etc. exprimem essa identidade textual e dão indícios de sua sensibilidade e história de vida.

Como anteriormente mencionado, as ressalvas à Antropologia Interpretativa de Geertz baseiam-se em seu método, o da descrição densa, e, por conseguinte, à sua escrita, que pode ser considerada, não sem razão, como classicista. O texto de Reynoso (1995) intitulado *El lado oscuro de la description densa* compila as críticas endereçadas às análises interpretativas da cultura conforme realizadas por Geertz. Acredita-se ser importante para a proposta deste livro, ao apresentar a metodologia da descrição densa como um potencial subsídio às pesquisas qualitativas em Educação, considerar e tentar refutar essas críticas.

A primeira crítica se concentra no questionamento acerca da veracidade do conteúdo submetido à descrição densa. Baseia-se no fato de que faltam às descrições realizadas por Geertz elementos empíricos que permitam confirmar suas hipóteses e inferências, muito baseadas em seus diários de campo e nas suas próprias percepções. Ou seja, questiona-se até que ponto as suas descrições correspondem à realidade. Além disso, protesta-se acerca da falta de "interesse" do autor em realizar análises comparativas que permitiriam a generalização de seus dados e, portanto, a ampliação da compreensão das sociedades investigadas, que para Geertz são desaconselháveis, na medida em que o pesquisador deve restringir seu objeto para melhor aprofundá-lo.

Soma-se a essa primeira crítica aquelas que se referem à sua escrita, considerada por muitos acadêmicos como uma escrita literária, através da qual o antropólogo faria um uso abusivo de

inferências e de interpretações subjetivas. Além disso, as comparações literárias das quais Geertz dispõe em seu processo narrativo também são consideradas impróprias, por não se constituírem em metáforas e analogias apropriadas para a compreensão de conhecimentos científicos, como são os conhecimentos antropológicos (Reynoso, 1995).

Aliás, é em razão do uso da linguagem ordinária, mas que remete ao conhecimento erudito, como nas constantes menções que o antropólogo faz a obras literárias nem sempre conhecidas pela maioria dos leitores e, sobretudo, pelos próprios sujeitos de pesquisa, que a escrita de Geertz pode se considerada classicista. Trata-se de um discurso para iniciados, o que poderia de fato ser uma crítica consistente ao seu programa, se este último não tivesse justamente o intuito de alargar o discurso humano dentro e a partir de uma cultura, ordinária ou erudita, comum.

Na tentativa de refutar essas críticas, mostra-se necessário primeiramente definir o conceito de "descrição" e, depois, elucidar a proposta da Antropologia Interpretativa conforme compreendida por Geertz, o que esclarecerá a função do pesquisador no ambiente investigado e no processo de descrição densa, além de seu papel frente à cultura e à comunidade científica que ele mesmo representa.

As ideias, no sentido kantiano, resultam de um processo de racionalização acerca de objetos ou fenômenos que se opõem às percepções que estes mesmos objetos e fenômenos representados pelas ideias podem suscitar. Enquanto conceitos, as ideias têm o intuito de expressar algo que não pode ser visto senão através de uma determinada "categoria do olhar", aquilo que anteriormente se denominou foco (Martins, 1997).

Em contrapartida à ideia como conceito, que é o substantivo, Martins (1997) evoca a existência de conceitos descritivos, adjetivos, que caracterizam, classificam e/ ou expressam a natureza essencial das coisas e que são intermediados pela percepção.

Os conceitos descritivos servem para descrever, verbo que, segundo o dicionário da língua portuguesa, significa "1- fazer a descrição de; narrar. 2- expor, contar minuciosamente", enquanto

a descrição refere-se "ao ato ou efeito de descrever. 2- exposição circunstanciada feita pela palavra falada ou escrita" (Ferreira, 1986, p.554). Dessas definições, depreende-se que descrever envolve uma ação que é dirigida a alguém, um monólogo que parece assumir a forma de uma descrição a alguma pessoa que desconhece o seu conteúdo, pois, se esse interlocutor compartilhasse previamente do conhecimento de que trata a descrição, tratar-se-ia não de uma descrição em seu sentido substantivo, mas de um relato de experiência (Martins, 1997).

É condição *sine qua non* da descrição o local privilegiado daquele que descreve; ele tem acesso a dados e minúcias que permitem uma apresentação ou uma ampliação do entendimento do interlocutor, acerca do objeto da descrição:

> O mérito principal de uma descrição não é sempre a sua exatidão ou seus pormenores, mas a capacidade que ela possa ter de criar uma reprodução tão clara possível para o leitor da descrição. Poderá haver tantas descrições de uma mesma coisa quantas sejam as pessoas especialistas que vejam essa mesma coisa. (Martins, 1997, p.56)

Nesse encaminhamento, é possível inferir que não existem descrições certas e descrições erradas, mas, antes, descrições boas ou más, mais completas ou menos completas. Não há lugar para o verdadeiro em oposição ao falso em uma descrição, pois toda descrição se dá de forma afirmativa, parte de uma positividade.

> A cultura de um povo é um conjunto de textos, eles mesmos conjuntos, que o antropólogo tenta ler por sobre os ombros daqueles a quem pertencem. Existem enormes dificuldades em tal empreendimento, abismos metodológicos que abalariam um freudiano, além de algumas perplexidades morais. Esta não é a única maneira de se lidar sociologicamente com as formas simbólicas. O funcionamento ainda vive, e o mesmo acontece com o psicologismo. Mas olhar essas formas como "dizer alguma coisa sobre

> algo", e dizer isso a alguém, é pelo menos entrever a possibilidade de uma análise que atenda à sua substância, em vez de fórmulas redutivas que professam dar conta dela. (Geertz, 1978, p.321)

Tendo discutido a questão da descrição a partir de uma breve análise semântica, colocou-se em evidência o papel ao mesmo tempo privilegiado e particular que ocupa o investigador que se propõe à tarefa descritiva. Por mais asséptica que seja sua descrição e por mais que ela tente corresponder *ipsis litteris* a uma determinada situação ou cenário previamente observado, e quiçá documentado, ela só pode se realizar enquanto substantivo à medida que comunica, narra algo que o interlocutor desconhece. Por essa razão, as descrições são sempre fadadas a questionamentos, sobretudo acerca de o quanto elas de fato representam uma realidade.

A questão da subjetividade do olhar do pesquisador, que é sempre focado, aliada às contingências impostas pela identidade textual do autor que se deixam entrever, inclusive através da linguagem científica (já que os conceitos implicados na linguagem canônica da qual faz parte a linguagem científica implicam uma escolha e posicionamento teórico adotado pelo pesquisador), dá origem à segunda fonte de controvérsias acerca da Antropologia Interpretativa de Geertz. Aqui, faz-se referência à escrita literária, considerada incompatível com a linguagem científica (Reynoso, 1995).

A descrição densa é produto de uma experiência intercultural vivida pelo observador e deriva, portanto, de percepções subjetivas e intersubjetivas. Aqui se aponta para o fato de que o pesquisador estabelece comunicação interpessoal tanto com os sujeitos de sua pesquisa, membros de outra cultura, quanto com seus pares no âmbito acadêmico, e essas comunicações são de naturezas diferentes, na medida em que compartilham de códigos corporais e de significados linguísticos distintos.

A primeira necessidade do pesquisador é justamente estabelecer essa comunicação e se apropriar desses códigos a fim de aprofundar a sua interpretação acerca dos eventos observados. Sem esses códigos, a descrição não faria nenhum sentido. É justamente a busca

de significado que diferencia a descrição densa de outras abordagens metodológicas de pesquisa, motivo pelo qual ela comporta estratégias narrativas e recursos linguísticos como as transferências metafóricas, as analogias e as comparações literárias.

Para Geertz (1978; 2008), todas as formas de arte expressam a complexidade e a similaridade de certas experiências humanas universais, com as quais a maioria das pessoas pode se identificar, como o medo, a paixão, a dor etc. Proclamá-las certamente é um desafio ao pesquisador, motivo pelo qual Geertz adverte que "qualquer forma expressiva atua desarrumando os contextos semânticos" (Geertz, 1978, p.315). A descrição densa não é uma imitação, uma representação ou uma expressão de determinada cultura. Trata-se mais de um exemplo que objetiva aprofundar a compreensão de sua natureza interna.

A Antropologia Interpretativa, conforme proposta por Geertz, está mais centrada "no refinamento do debate" do que na busca de um consenso. Esse refinamento, por seu turno, repousa na capacidade do pesquisador de aprofundar tanto sua descrição quanto a interpretação. Ou seja, ao mesmo tempo que Geertz, em seus relatos, imerge em uma nova cultura, ele não se coloca no lugar dos sujeitos observados, como, por exemplo, do nativo, pois ele não tem a pretensão de identificar-se com ele e sim, de dialogar com o nativo enquanto representante de sua própria cultura.

Enfim, Geertz compreende muitas das críticas que lhe são endereçadas, e que se buscou contemplar nestas páginas. Em seus ensaios, ele se mostra atualizado a respeito dos debates acadêmicos que buscam um consenso metodológico, alerta sobre os limites de sua descrição densa e, em prosa, seduz o leitor a compartilhar suas viagens. Sua convicção, inabalável, acerca do método mostra-se fundamentada teoricamente, e a descrição densa tem enriquecido tanto as pesquisas etnológicas mais recentes quanto o desenvolvimento da história nova.

No cenário brasileiro, e mais especificamente no rol das pesquisas qualitativas em Educação, pouco se conhece acerca do Programa da Descrição Densa e dos aportes teórico-metodológicos

que ela oferta ao pesquisador que busca privilegiar a observação enquanto técnica de coleta de dados. Ora, se o objetivo das pesquisas qualitativas é justamente o aprofundamento do conhecimento em detrimento de sua quantificação, os elementos ofertados pela observação podem e devem ser explorados com mais liberdade pelo pesquisador, que deve poder descrever em vez de transcrever uma determinada realidade observada.

A cultura acadêmica tem buscado utilizar a referida técnica como um dos subsídios de pesquisa que deve ser complementado por técnicas outras como a entrevista e/ou a aplicação de questionários (Gil, 1999; Minayo, 2000; Ludke; André, 1986). Nesse encaminhamento, a observação tem sido preterida justamente por ofertar dados que, se no Programa da Descrição Densa constituem o núcleo da descrição, muitas vezes são considerados incompatíveis com a escrita e o próprio conhecimento científico.

Enfim, este capítulo teve por objetivo apresentar os fundamentos do Programa da Descrição Densa, com o intuito de alargar o conhecimento do leitor acerca dessa abordagem etnológica de pesquisa. Além disso, pretende instigar a reflexão, por parte desse mesmo leitor, acerca do alcance e da possibilidade de utilização dos referidos fundamentos em pesquisas de cunho qualitativo aplicadas à Educação em tempos vindouros.

Nos próximos capítulos serão apresentados os resultados de pesquisa que, em continuidade à leitura até aqui realizada, visa ser a concretização, o produto final da utilização do Programa da Descrição Densa para o alargamento da compreensão das dinâmicas e contingências intrínsecas ao processo de ensino e aprendizagem em anatomia humana.

4
Os personagens

Os alunos

A turma observada na disciplina Anatomia Geral e Humana era composta de 31 alunos, dos quais 10 eram homens e 21 mulheres. Desses 10 homens, 9 eram solteiros e moravam sozinhos, 1 era casado e 1 morava com os pais. Tinham idades entre 18 e 25 anos. Com relação à formação religiosa, 6 declararam ser ateus, 2 católicos, 1 evangélico e 1 cristão. Com relação às 21 mulheres da turma, com idades entre 18 e 21 anos, 10 moravam com os pais, 1 com o namorado e 10 moravam sozinhas ou em repúblicas. As 10 alunas que informaram morar com os pais declararam-se católicas, enquanto 7 afirmaram ser ateias, 2 evangélicas, 1 cristã e 1 adventista.

Para muitos desses alunos, a morte é considerada como um processo orgânico natural, o fim do ciclo do corpo ou da própria vida, mas nem por isso deixa de ser geradora de angústias; trata-se de um "último passo", "irreversível", e evoca sentimentos de medo e tristeza. Para outros, a morte muitas vezes pode se adiada, "contornada", através da manutenção de hábitos saudáveis; para quatro, que admitiram acreditar na vida pós-morte, ela é "apenas uma transição", uma passagem, que demarca o "fim de um tempo", ou, ainda, pode ser considerada como o "salário do pecado". Uma das alunas relatou:

> Acho que é mais triste para quem fica. Para a pessoa que morre, acabou. Se não morreu com muita dor, acho que é o natural. Morreu uma aluna aqui do nosso curso, e fizemos uma homenagem para ela. E estávamos comentando justamente isso, que a morte é natural, só não é natural que os pais enterrem seus filhos jovens. Então é mais fácil para os filhos perderem seus pais que para os pais que perdem seus filhos... assim é algo natural, já esperado mesmo, ainda que a gente não queira, não deseje isso.

Dos alunos da turma, grande parte deles já tinha estado na presença de um cadáver antes mesmo de as aulas de Anatomia começarem. As situações relatadas variavam, desde visitas monitoradas a laboratórios e museus de Anatomia às experiências pessoais de lidarem com a morte em situações como velórios de familiares, enterros, acidentes de carro, em hospitais e em conflitos policiais. Vale ressaltar a predominância dessas últimas situações que remeteram a vivências constituídas no âmbito da vida privada desses indivíduos em relação às primeiras, que podem ser consideradas como experiências de educação informal.

Dentre as principais reações dos alunos frente a essa experiência de contato prévio com cadáveres, foram relatados sentimentos de desespero, saudade, calafrio, dor, alívio, preocupação, medo, inconformismo, aceitação, estranhamento e, sobretudo, tristeza, todas essas se reportando às situações de velório, enterro e acidentes. Com relação ao cadáver do laboratório, foram mencionados sentimentos de curiosidade, de "paixão" pelo objeto de estudo, mas também de repugnância, nojo e medo. Três alunos se reportaram a esta última experiência como tendo sido algo "normal".

Observou-se acerca das percepções dos discentes sobre a morte e o cadáver uma cisão dos discursos, cisão essa que reproduz aquela que os alunos tentam realizar no plano das sensibilidades. Trata-se de dois mortos ou dois cadáveres a respeito dos quais discorrer: o defunto humanizado, o conhecido ou ente que é "morto", ausente, e cuja morte traz padecimentos, e o "cadáver" do laboratório (o "estudado", o "objeto de estudo" etc.), que, destituído de sua

humanidade, é o desconhecido, sobre o qual idealisticamente não se deve ponderar em termos mais sensíveis, pelo menos no plano acadêmico.

A fala de uma aluna sintetiza bem essa ideia:

> Minha reação variava, dependendo do que aquela pessoa significou para mim. Para com os que eu tinha afeto, eu chorei muito, afinal, é difícil dizer adeus. Quanto aos "estudados", tento não pensar muito sobre eles".

Falas como essa remetem a uma série de mecanismos psicológicos dos quais alunos e professores dispõem a fim de lidar de uma forma admissível com o cadáver nesses dois planos, o pessoal e o acadêmico, o que sempre é fonte de angústias e inquietações. A despersonalização do morto, a negação, a sublimação e os chistes podem ser considerados os principais mecanismos de defesa, dos quais se originaram comportamentos singulares observados ao longo do semestre, e que serão contemplados ao longo da descrição densa.

Catorze alunos já tinham, em algum momento de suas vidas, visto partes internas do corpo humano, em locais como laboratórios de Anatomia, estágio de imunopatologia e em exposições e museus de Anatomia, ou seja, em situações de aprendizagem. Ainda apontaram para outras ocasiões em que puderam ter contato (mesmo que apenas visual) com partes internas do corpo humano, como em canais educativos, acidentes de carro, filmes de terror e em fraturas expostas de pessoas conhecidas. As reações dos estudantes frente a essas situações foram expressas novamente de acordo com a natureza da situação. Essa separação projetada no discurso certamente reflete o fato de os mesmos separarem intrapsicologicamente esses episódios em experiências pessoais do âmbito privado de vida, às quais se associam a dor, o medo e o luto, e em experiências públicas, mais assépticas e impessoais, caracterizadas pelos ambientes de aprendizagem informal, como as visitas a laboratórios, exposições e museus anatômicos.

Quando se referiam a situações de aprendizagem e/ou acadêmicas, as reações relatadas eram de curiosidade, fascínio, interesse

e, ainda, como algo “normal”.[1] O termo normal, aqui utilizado, mostrou-se vazio e pode ser interpretado como a projeção de mecanismos de negação a partir dos quais os cadáveres poderiam ser alocados dentro da norma. Porém, a morte e a presença de cadáveres não é uma contingência normal de vida, justamente porque é seu oposto, e jamais os abstraímos de nossas vidas, a não ser através de mecanismos de defesa psicológicos.

Reações de nojo, horror e estranhamento foram relatadas pelos alunos que tiveram um contato mais intimista com o interior do corpo humano através de acidentes automobilísticos, sendo que o único aluno que se reportou aos canais midiáticos confessou que não sabia se “aguentaria ao vivo” essa experiência.

As expectativas desses alunos no início do semestre letivo em relação à disciplina Anatomia Geral e Humana eram em grande parte positivas, e envolviam tanto a perspectiva de adquirir e/ou ampliar os conhecimentos acerca do corpo humano quanto a ideia de conhecer para cuidar. Alguns discentes acreditavam que os conhecimentos acerca da anatomia poderiam contribuir para uma mudança de hábitos e atitudes dos mesmos com relação a seus próprios corpos, favorecendo, em consequência, a melhoria da qualidade de vida; o interesse e a curiosidade também foram mencionados em função da “admiração” e do “fascínio” pretensamente genuínos dos estudantes frente ao corpo humano.

A ansiedade quanto ao início das aulas práticas foi aludida por cinco alunos, sendo que um deles se referiu a esse momento de sua formação como uma “agonia a ser superada”. Essa agonia se relacionava com sentimentos de medo e nojo que potencialmente poderiam ser suscitados pelas peças cadavéricas e que necessariamente precisariam ser suplantados.

Por último, um aluno confessou acreditar que, com o ensino de Anatomia, seria possível “adquirir uma visão mais crítica do que somos e do que valemos, e tentar encontrar, com as aulas de Anatomia, um pouco mais de humildade, porque no final acabaremos todos do mesmo jeito”.

---

1 Algo normal, ou seja, que não teria causado “*nenhum tipo de reação específica*”.

O professor-anatomista

Foi contratado pela Unesp no ano de 1995, quando assumiu, junto com uma professora do Departamento de Ciências Biológicas da Faculdade de Ciências (FC), atualmente aposentada, as disciplinas de Anatomia Humana, Anatomia Geral e Anatomia Comparada, nos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas e Educação Física dessa mesma faculdade.

É casado e declarou-se católico. Formou-se no ano de 1983, na Unesp, campus de Botucatu, sendo, portanto, bacharel em Ciências Biológicas. Realizou seu mestrado e seu doutorado em um curso de Pós-Graduação em Ciências Biológicas na mesma instituição na qual se graduara, sendo suas pesquisas centradas na área de Anatomia e Histologia Animal. Para o professor,

> o corpo humano é uma estrutura orgânica. Um ser constituído de células, agrupamentos de células que formam tecidos, que formam órgãos e toda uma estrutura... em que tudo está interligado. Então, quando se fala no corpo humano ou no cadáver, estamos falando num templo muito bem estruturado e conectado para o bom funcionamento de uma função. Um dos princípios da Anatomia é que a forma é uma imagem plástica da função. Isto do ponto de vista anatômico. Mas tem uma outra questão, que é a questão do indivíduo, do que ele pode fazer em termos de potencialidade....

Em relação ao seu próprio corpo, e enquanto anatomista, ele confidencia:

> Vejo meu corpo como o de qualquer ser humano: um conjunto de órgãos e sistemas para desempenhar funções orgânicas. Mas aí vem a questão importante, que é a emocional. Apesar das características fenotípicas, cada um de nós tem sua história, sua formação. O indivíduo, ele deve ter um conhecimento enquanto cientista, anatomista, e também sua religiosidade. Até mesmo porque ele trabalha com perguntas, com questões para as quais ele não conse-

> gue respostas. Então eu acho importante que, dentro da sua área de formação, você busque o conhecimento no universo em que você vai trabalhar, para fazer escola. Ter alunos que acabam sendo seus orientandos... Trata-se de trabalhar para fazer escola.

A religiosidade mostrou-se importante para o docente, mas certamente para ele essa é uma questão pessoal, que não cabe em um discurso acadêmico. Por esse motivo, ao final de sua fala, ele enfatizou a importância de se "fazer escola", em outras palavras, de manter a tradição científica e a identidade disciplinar.

Para o docente, a vida "está relacionada a um momento no tempo e no espaço em que você tem os sistemas orgânicos em funcionamento". Em complementação a essa resposta, que pode ser considerada como uma resposta científica, ele confessou:

> Acredito que exista alguma outra atividade *a posteriori*, que não seja da matéria, mas do espírito. Uma visão mais holística. Durante 25 anos eu estudei a estrutura corpórea, e chego à conclusão de que não é somente aquilo, onde uma série de características e situações permitiu que duas células se juntassem e formassem um ser vivo que se desenvolvesse e criasse todo um comportamento... então não é possível esse gasto de energia apenas para tudo parar de funcionar de repente. Deve haver uma continuidade, ou, pelo menos, eu acho que durante a sua vida você tem que semear alguma coisa, para que as pessoas possam colher. Se você não vai ter continuidade, que pelo menos o tempo que você passou por aqui seja útil, não só a si mesmo, mas aos outros ao redor, não só a família, mas temos muitas outras pessoas...

Ao refletir sobre a sua visão sobre a morte, o docente explicou:

> Olha, eu vejo a morte com grande naturalidade. Mesmo sendo católico, como te falei no começo, eu sempre respeito todas as outras doutrinas religiosas, e acho que é um momento inevitável. E a gente precisa estar pelo menos com a consciência tranquila de ter

> sido uma boa pessoa. Uma pessoa útil. Alguns anos atrás, voltando de uma viagem, o pneu do meu carro estourou e eu capotei umas três ou quatro vezes. Poderia ter morrido naquele momento. Deixaria de fazer uma série de coisas que tenho feito [ri], porém, olha, é natural. Eu não aceito a perda de filhos. É muito mais difícil pensar a morte precoce de um jovem que a morte por velhice ou doenças consideradas incuráveis. Por isso eu acho que no dia a dia devemos procurar fazer nosso melhor... nunca cumpriremos nossa missão em sua totalidade, temos que estar preparados. Se eu tivesse morrido naquela ocasião, eu diria que vivi da melhor forma possível com meus familiares e meus alunos; mas se não morri, não foi assim em função de um ser superior que disse "não é a sua hora". Então é o que eu digo nas primeiras aulas de Anatomia, o objetivo não é destacar a anatomia do indivíduo que já faleceu... você tenta mostrar no cadáver a estrutura para que o aluno possa fazer essa relação com o indivíduo vivo. Não se trata de uma aula de horrores, de terror, sabe, de estar mostrando a morte. Você está mostrando uma ferramenta, para visualizar uma estrutura que, naquele momento da formação, ainda não pode ser vista no indivíduo vivo (como é o caso da Anatomia para a medicina). O cadáver é um material insubstituível, para o indivíduo compreender, antes do contato com os seres humanos, a estrutura corpórea de um indivíduo.

Nota-se que, ao discorrer sobre a morte, o professor incorreu em uma contradição que se mostrou comum nas falas tanto dos alunos quanto do técnico de laboratório, que se verá a seguir. Ao mesmo tempo que garantiu concebê-la com "grande naturalidade", ao falar sobre o objetivo da Anatomia advertiu que a disciplina não tem por objetivo mostrar a morte, o que seria "um show de horrores", demonstrando assim os sentimentos ambíguos suscitados pela temática.

Ao lembrar-se de seu primeiro contato com um cadáver, o docente mencionou a primeira aula de Anatomia de sua graduação. Disse que o que mais o incomodou naquela ocasião fora o cheiro de formol, e não a presença de cadáveres. Para ele, os cadáveres do

laboratório não remetiam àquilo que ele entendia por cadáver, ou seja, o defunto dos velórios, em virtude de seu aspecto "impessoal".

Para o professor existe uma diferença muito grande entre o cadáver do laboratório e o defunto, de modo que os dois a princípio não se confundem. No entanto, ao ponderar sobre a ocasião da morte de um ente querido, ele admitiu que em certas circunstâncias o cadáver do laboratório pode remeter a uma perda, à morte:

> Eu perdi alguém no primeiro semestre.[2] Naquela ocasião eu não fui trabalhar diretamente com o material cadavérico. E não porque eu estaria associando a estrutura do cadáver com a estrutura cadavérica daquela pessoa que morreu [...]. Em nenhum momento eu faria esta ligação... Só que, por ser um momento de perda, na primeira semana eu evitei trabalhar com material cadavérico, por me lembrar o momento da perda. Num primeiro momento eu não quis mexer com o material cadavérico, que de certa maneira me lembraria o sentimento da perda. Como já aconteceu de termos um técnico que perdeu a mãe com câncer. Nós demos o máximo de tempo para que ele desvinculasse a perda do material anatômico. Nesse caso ele acompanhou todo o sofrimento da mãe, então, quando você vai mexer com o cadáver nesse momento, você não vai fazer comparações, você não está enxergando seu ente naquelas peças cadavéricas, mas está acentuando ali, superestimando o sentimento de perda.

Conforme anteriormente explicitado, o professor formou-se como bacharel em Ciências Biológicas na Unesp de Botucatu no ano de 1983, onde posteriormente realizou seu mestrado e seu doutorado na área de Anatomia e Histologia Animal. Nesse período de sua formação acadêmico-científica, que abarcou praticamente toda a década de 1980, recebeu seu primeiro prêmio da carreira científica, o Prêmio Prof. Dr. Renato Locchi de Ciências Morfológicas.

Nesse mesmo período, teve a oportunidade de ser aluno do professor Antonio Marcos Orsi, cuja formação incluiu aulas ministra-

2 Primeiro semestre de 2009.

das por Plinio Pinto e Silva. Ele próprio também teve aulas durante a pós-graduação com esse discípulo do dr. Max de Barros Erhart, professor catedrático aposentado da Faculdade de Medicina Veterinária e Zootecnia da USP. O professor Erhart foi um dos discípulos de Bovero e destacou-se no cenário anatômico brasileiro na década de 1930, ao ter sido o primeiro anatomista, representante da escola boveriana de Anatomia, a assumir uma cátedra de Anatomia em um curso de Medicina Veterinária.[3]

O professor, portanto, tivera contato com o professor Pinto e Silva, anatomista historicamente importante em termos de consolidação e difusão da escola boveriana, além de ter tido contato ao longo de sua formação profissional com outros mestres anatomistas de formação semelhante, formação essa obtida no contexto acadêmico paulista. Constatou-se, assim, que a formação do docente em questão foi fortemente influenciada pelo método de ensino e pesquisa bem como pela disciplina de estudos impostas tanto para si quanto para seus alunos, que caracterizam a escola boveriana de Anatomia, fazendo dele um perpetuador da referida escola.

Quando indagado acerca de sua linha filosófica e/ou epistemológica de ensino, o professor declarou trabalhar em uma "linha clássica do ensino de Anatomia, que é a escola boveriana". Ao considerar-se membro da escola boveriana e ao pautar seu ensino nos preceitos da mesma, afirmou uma faceta importante da sua identidade docente, bem como de sua identidade enquanto pesquisador de uma das áreas das ciências consideradas *hard*, o que Perrenoud (s.d.) denominou "identidade disciplinar".

A identidade disciplinar se baseia no conjunto de saberes disciplinares que o professor adquire em virtude de sua formação acadêmico-científica. Ela extrapola o conteúdo, estendendo-se também à prática pedagógica, que ele tende a reproduzir em função de sua experiência enquanto aluno, culminando assim em uma "identidade docente".

A identidade disciplinar garante o isomorfismo, fundamental nas comunidades científicas, como é o caso da comunidade ana-

3 Faculdade de Medicina Veterinária e Zootecnia da USP.

tômica, pois reforça a pertinência da própria disciplina enquanto campo de conhecimento, garante a manutenção de seu *status* e sua tradição, e permite, muitas vezes, a consolidação de uma "escola". Nesse encaminhamento, pode-se inferir que a prática de ensino do docente possui uma função reiteradora da tradição disciplinar. Segundo Pimenta e Anastasiou (2010, p.50), não se pode subestimar o papel da didática, que de certa forma expressa tanto os objetivos quanto "os compromissos histórico-sociais da prática pedagógica e, portanto, confere significado ético e político à disciplina enquanto fenômeno prático, em que a dimensão utópica (a realidade que se deseja) tem um papel central".

Conforme visto no Capítulo 2, quando se menciona a metodologia de ensino da escola boveriana de Anatomia, fala-se, portanto, de uma série de valores, discursos, conhecimentos e práticas científicas e pedagógicas que são próprias da ciência anatômica, como se pode entrever na seguinte ponderação do professor:

> Sempre procurei abrir meus olhos para novas metodologias, inclusive no que diz respeito à prática pedagógica, tomando cuidado para não ferir os conceitos e conhecimentos básicos de comportamento de um professor de Anatomia em sala de aula... por exemplo o avental, que é obrigatório. Depois a questão do boné, em algumas comunidades você não entra no laboratório de boné. Até os alunos da Educação Física, que têm outra formação, já entenderam que não podem ir para a aula com trajes de natação, ou qualquer outro traje de piscina. Tem que usar o avental.

Observa-se nessa fala que o professor se preocupa em desenvolver novas práticas pedagógicas, conquanto elas não interfiram nos comportamentos esperados de um "anatomista", dentre eles a questão da disciplina e do respeito às normas. Os valores e as práticas pedagógicas do anatomista são aprendidos e perpetuados, motivo pelo qual muitos aspectos do método de ensino observado se mostraram aproximados aos empreendidos nas disciplinas de Anatomia ministradas em outras instituições, e por outros docentes

de formação semelhante. Segundo o docente, a escola boveriana de Anatomia segue os seguintes preceitos:

> Desde minha pós-graduação, sempre ficou clara a importância da Anatomia enquanto um alicerce, uma disciplina básica para outras disciplinas e para um momento de, com muita seriedade, conhecer o próprio organismo, o próprio corpo, respeitando todas as determinações da Sociedade Brasileira de Anatomia, como fazer a apresentação adequada do cadáver, mostrando aos alunos a importância do respeito – porque afinal de contas era um indivíduo, como eu mostro naquela oração.[4] Aquela oração na verdade é uma mensagem dada por um patologista muito antigo, que caracterizou que hoje você está ali vendo um corpo, mas que esse corpo já foi um indivíduo, que teve os mesmos sonhos, as mesmas aspirações e infelizmente, por uma série de outras circunstâncias, não teve a felicidade de ter uma boa família, uma boa posição dentro da sociedade. Só que hoje você utiliza daquele corpo para distribuir conhecimento, então eu tento mostrar em primeiro lugar para meus alunos essa característica. O agradecimento que precisam ter em relação ao cadáver. E mais, ele é insubstituível. Atualmente existem meios tecnológicos que utilizam a computação gráfica, ou que criam modelos anatômicos que podem até mesmo mostrar oscilações de frequência cardíaca. No entanto, a visualização de certas camadas só é possível no material natural, no material humano. Por isso, o cadáver é insubstituível. Você pode ter outros meios para melhorar sua prática pedagógica, em que o aluno vai trabalhar com casos, com auxílio do computador e de programas específicos. No entanto, aquela aula que foi dada pelo profissional de Anatomia, que tomou os devidos cuidados para com a conservação e o respeito para com o cadáver, é única. Não se trata apenas da questão do respeito, mas de mostrar a realidade. Quando eu fiz Anatomia, na década de 1970, eu dissecava. Como estagiário e pós-graduando, mais ainda: era obrigatório dissecar, para aprender. As aulas

4 O professor refere-se à "Oração ao cadáver desconhecido".

> práticas eram fundamentais... dissequei coração, injetei material de contraste no sistema venoso e no sistema linfático de animais previamente sacrificados com esse propósito. As leis hoje são bem mais rígidas quanto ao uso de animais em aulas didáticas, porém nossa formação foi sólida nesse sentido: de formar um professor de Anatomia. Isso além das matérias pedagógicas. No entanto, fiz todas as disciplinas pedagógicas em meu bacharelado. Não fiz a licenciatura, pois resolvi me dedicar ao projeto de mestrado, estava surgindo o PPG.[5] Então nossa linha de trabalho é uma linha em que se valoriza a necessidade de mostrar ao aluno o material humano, o material cadavérico, e não no modelo de resina ou num modelo alternativo, de forma que o indivíduo possa aproveitar, independente da área que ele possa seguir (biológicas, médicas ou biomédicas); ele vai entender a estrutura do corpo humano.

Nessa fala do professor, é possível identificar os princípios que definem a escola anatômica de Bovero, quais sejam, o da equidade, da equanimidade e do rigor científico. Segundo Liberti (2010), a equanimidade entre o conhecimento clássico e o conhecimento contemporâneo é um aspecto fundamental tanto da pesquisa quanto do ensino de Anatomia; é esse princípio, ou seja, de que existe um conhecimento básico de Anatomia que deve ser dominado por todos os estudantes das áreas da saúde e biológicas, que vem garantindo historicamente o seu espaço nos currículos de cursos como a licenciatura em Ciências Biológicas, ou, ainda, em cursos como Psicologia ou Nutrição. O princípio da equanimidade, em ultima instância, está pautado na relevância, *a priori* inconteste, do conhecimento anatômico, sobretudo da Anatomia Descritiva, nos cursos da área biológica.

A equidade, por sua vez, refere-se a um estado de conhecimento anatômico mínimo que iguala os sujeitos da aprendizagem. Essa

5 Programa de Pós-Graduação em Ciências Biológicas do Instituto Básico de Biologia Médica e Agrícola da Unesp Botucatu, atualmente denominado IBB (Instituto de Biociências de Botucatu).

medida é determinada pelo professor, e pauta tanto sua didática em sala de aula como a elaboração das avaliações. Segundo Liberti (2010), o conceito a ser obtido pelo aluno deve variar de "muito bom a excelente", conferindo aos parâmetros avaliativos um maior rigor.

O princípio da equidade também se mostra presente na relação estabelecida entre o professor e seus estudantes, na qual o professor tem a função de mediar o ensino de uma forma equitativa, ou melhor, igualitária, permitindo que seus alunos construam conhecimentos de um mesmo nível.

A disciplina rígida, observada com relação aos horários, o cumprimento do cronograma, bem como das regras estabelecidas pelas normas do laboratório, é uma forma de reiterar a diferença hierárquica entre professor e aluno, e a busca de uma uniformização tanto dos alunos quanto de seus conhecimentos. Cumpre aqui esclarecer que essa diferença hierárquica não diz respeito a qualquer tipo de autoritarismo por parte do professor, mas, antes, é parte de um papel a ele atribuído, o de ser o mestre, uma figura continente,[6] inclusive, para os receios, medos e angústias dos estudantes ao longo das aulas. Assim, de certa forma a presença imperante do docente atua como um elemento atenuante e ao mesmo tempo silenciador dos sentimentos experimentados pelos alunos quando em presença e/ou contato com cadáveres humanos ou com suas partes.

Ainda na fala acima, observou-se a ênfase dada pelo professor ao uso do corpo humano em detrimento do uso de modelos anatômicos e outros recursos didáticos. A premissa de que "o cadáver é insubstituível" pode ser considerada um dos princípios da escola

6 A noção de continente, conforme proposta por Winnicott (1975) e aqui utilizada, refere-se ao papel acolhedor do professor, que deve absorver o impacto da experiência do aluno de conviver com o material cadavérico, dando-lhe assim a segurança necessária para que ele possa registrar, refletir e comunicar suas percepções, transformando-as em uma ideia passível de ser manejada. A racionalização e a consequente objetivação do cadáver podem ser consideradas uma dessas estratégias, propiciadas pelo professor sub-repticiamente, mediante uma relação tendencialmente asséptica que ele assume frente às peças.

de Bovero, que historicamente vem incentivando, enquanto parte fundamental da aprendizagem do aluno, a prática da dissecação.

A adoção por parte do docente de um modelo de ensino que, mesmo modernizado em conformidade com as inovações promovidas pelo campo anatômico, obedece em linhas gerais ao promovido por Bovero, e assumido em escala ampla não só no Brasil como no exterior, tem sido motivo de críticas. As observações sobre uma instrução que resulta em um aprendizado mecânico em prejuízo de um aprendizado reflexivo têm sido uma constante, apesar de tal postura não ser acompanhada de sugestões realmente inovadoras tanto no referente ao ensino quanto ao aprendizado da Anatomia Humana (Moehlecke, 2009).

O técnico do Laboratório Didático de Anatomia

O técnico, de 35 anos, é casado, pai de dois filhos e declarou-se evangélico. Possui formação superior completa em Ciências Biológicas. Ele acredita que a vida é "um presente dado por Deus", e que a morte é "parte normal do processo de nascer, se desenvolver e morrer". Segundo os relatos dados à pesquisadora através de sucessivos diálogos travados ao longo das aulas, narrou os últimos anos de sua vida profissional, que culminara no laboratório de Anatomia.

Em 1994, o técnico, que na época trabalhava como auxiliar de serviços gerais em uma instituição privada de ensino superior,[7] fez sua primeira visita a um laboratório de Anatomia. Até então, seu único contato com cadáveres tinha sido em velórios. A primeira cerimônia fúnebre da qual tem lembrança ocorreu quando ele tinha aproximadamente 8 anos de idade. Desse evento, recorda apenas de "não ter gostado", e de ter "sentido medo de assombrações à noite". Até hoje, ele evita essas ocasiões.

7 A mesma instituição onde a pesquisadora se formou.

No ano de 1995, a instituição na qual ele trabalhava abriu uma vaga de emprego para técnico de laboratório. Ele resolveu se candidatar, mas, antes, voltou ao laboratório, "para ter certeza de que dava para encarar". O técnico, então, relatou suas incumbências naquele novo emprego:

> No começo era basicamente "montar as aulas" e preparar as peças, e quem me ensinou o básico de tudo foi o M., que era o técnico da instituição. Tive que aprender tudo. Eu não conhecia nem um osso. Na primeira semana eu assisti às aulas, ia anotando, até gravar, aprender todas as estruturas. Eu lembro até hoje: eu entrei no início do mês, começo de aula, para ficar no turno da noite. Então o professor falou que eu ia aprender sobre os ossos, que era o primeiro sistema. Aí fui estudar aquelas listas de estruturas... eu olhava no atlas e pensava "nossa!", aí peguei, fui estudando, e quando começaram as aulas o professor falou: "Você fica numa mesa" – desse jeito! Nossa aquilo eu pensei: e agora? Aí falei para ele que eu não sabia como era uma aula de Anatomia, e pedi para assistir por pelo menos um dia. Acompanhei a primeira aula, vi como ele falava, os exemplos que ele dava e depois já comecei a mostrar as peças nas aulas. Assim você vai gravando...".

Além de desempenhar esse papel de assessor do professor de Anatomia, era parte do ofício do técnico a preparação de peças, atividade para a qual ele também não fora formalmente preparado:

> Preparar peças anatômicas é um procedimento que exige conhecimento da parte anatômica, habilidade e calma... É uma coisa para fazer com bastante tranquilidade, sem pressa [...] não dá para você falar que vai dissecar uma peça, uma cabeça agora... ou para amanhã. É trabalho de uma semana, bem delicado. [...] Difícil foi quando eu comecei a aprender. Meu primeiro trabalho foi dissecar e montar uma mão e um pé, depois montar o esqueleto. Foi difícil, mas valeu a aprendizagem, pois desenvolvi a habilidade para fazer outras peças. Foi meio forte pra mim.

O trabalho de dissecação demanda muita paciência e habilidade, e mesmo após quinze anos realizando esse trabalho o técnico ainda se lembra das dificuldades enfrentadas no processo de preparo de suas primeiras peças, peças estas que geralmente são as que mais causam estranhamento, justamente por permitirem uma identificação ou humanização do morto, como supramencionado. Alia-se a isso o fato de se tratar de peças bastante minuciosas.

O técnico possui experiência tanto em dissecação quanto em maceração, e relatou que não se incomoda em trabalhar peças anatômicas como se incomoda com velórios. Em 1997, o técnico passou a frequentar o curso de licenciatura em Ciências Biológicas da universidade onde trabalhava, graduando-se em 2000.

Relembrando suas aulas de Anatomia, ele observou:

> Foi bem semelhante ao do professor desta instituição. Fiz com o professor C. As aulas não mudam muito. Ele trabalhava nesse mesmo sistema que é trabalhado aqui. Apresentava a parte teórica, depois a parte prática. A diferença que eu senti com relação a aqui [Unesp] é que a gente, lá, pesquisava mais. A gente precisava do atlas, depois vinha ajuda. O pessoal aqui acaba ficando muito "folgado" com professor, monitor e técnico ajudando. Eu percebo que eles demoram um pouco mais para aprender a estudar. Acho que eles vão pegar o jeito mesmo, ver a melhor forma de estudar, depois da primeira prova. Normalmente é assim. Alguns já melhoram, outros ficam arrastando.

No ano de 2007, o técnico foi aprovado em concurso público para o cargo de técnico de laboratório na FC. A partir de então, suas incumbências são "a preparação de material, dissecação de peças anatômicas de acordo com a necessidade do laboratório e das aulas, perfusão do cadáver, injeção de formol, a própria dissecação, montagem das aulas, auxílio durante as aulas". Os alunos da turma investigada nutriam grande simpatia pelo técnico, que, por sua vez, esteve sempre à disposição dos mesmos tanto para providenciar o

material necessário às aulas práticas quanto para prestar esclarecimentos e tirar dúvidas durante as tardes de estudo.

O papel desempenhado pelo técnico mostra-se tão tradicional quanto a própria disciplina anatômica. Na cena de dissecação do *Fasciculo di Medicina*,[8] que compõe a primeira página da tradução italiana do *Anathomia*, de Mondino (impresso em Veneza no ano de 1493), a figura do *demonstrator* (ou *incisore*) está presente em primeiro plano, debruçado sobre o cadáver, e com um cutelo na mão.

A cena supracitada demonstra a divisão de trabalho que paulatinamente afastou a figura do professor de Anatomia das práticas de dissecação e demonstração de peças anatômicas, tornando-as ou uma técnica de pesquisa, amplamente utilizada por anatomistas como Vesalius, ou então um trabalho para "escravos, presos ou carrascos". O trabalho de dissecação foi debelado ao longo da trajetória anatômica, o que se deveu, em grande parte, à própria representação que se faz do cadáver e da morte, como algo repugnante, sujo e infeccioso.

Tanto o professor quanto o técnico puderam expressar-se a esse respeito, relatando situações constrangedoras pelas quais já passaram em virtude de sua ocupação. O professor explanou acerca da imagem do anatomista em diferentes âmbitos de sua vida publica e privada:

> Olha, num primeiro momento, dentro da academia, o anatomista é visto como um profissional abnegado, um profissional especial. Porque ele está num meio que é insalubre, num meio em que são poucas as pessoas que têm essa intenção de abraçar a Anatomia como carreira. Isso é no meio acadêmico. Aí, fora da academia, eu tive algumas experiências desagradáveis, a ponto de ter dentro da minha casa funcionárias que ficavam com muito nojo de manusear, de lavar a minha roupa, porque tinha um cheiro diferente, que era cheiro de formol mesmo. E quando eu disse que

8 Disponível em: http://clendening.kumc.edu/dc/rm/m_47p.jpg. Acesso em: 18 jan. 2011.

> trabalhava com material cadavérico a pessoa pediu as contas no dia seguinte. Foi preciso fazer ali todo um trabalho informativo, uma conversa. Foi a pior experiência que eu tive e não foi a única vez. Já perdi pelo menos duas ou três funcionárias.

O técnico, por sua vez, falou que, quando é interrogado acerca de suas atividades profissionais, limita-se a dizer que trabalha com o corpo humano, e que não se importa em descrever seu trabalho, dependendo da pergunta e, sobretudo, de quem pergunta. Quanto à sua esposa, relatou que "ela não gosta assim do conteúdo; de eu trabalhar com morto ela não gosta. Mas ela já visitou o laboratório, já viu, e não tem nada de muito relevante".

A manipulação de cadáver tem sido representada como um trabalho "sujo", mais recentemente designado como insalubre, tendo sido reservado aos sujeitos subjugados pela sociedade. No início do século XXI, com o advento da técnica da plastinação e a organização das exposições de corpos promovidas pela Body Worlds, empresa do médico alemão Gunther von Hagens, os cadáveres ganharam nova vida, ao serem animados por modernas técnicas de conservação e dissecação de corpos. De certa forma esse fenômeno de público propiciou uma nova representação do anatomista, que, ainda que excêntrico e muitas vezes considerado como um indivíduo mórbido, ou de gosto duvidoso, tem seu trabalho popularizado e reconhecido por milhões de pessoas ao redor do mundo.

Vale acrescentar ainda que, no rol de personagens comprometidos com o ensino, um papel especial deveria caber à monitora, inclusive pela sua maior proximidade em *status* junto aos alunos. Também pela condição de discente, ela poderia atuar como um dos polos não só de ensino, mas também de discussão sobre a experiência de conviver com os cadáveres e as peças anatômicas. No entanto, a monitora encarregada de atuar com a turma pesquisada pouco participou das atividades desenvolvidas no laboratório, tendo como justificativa para a sua contínua ausência problemas de ordem familiar. Sendo assim, ela deixou de ser uma das figuras focadas neste trabalho.

A pesquisadora

Não vemos as coisas como elas são,
mas como nós somos.

Anaïs Nin

Acompanhando a linhagem teórico-metodológica assumida neste livro, resta ainda reportar-se à própria pesquisadora, ou melhor, à arquitetura de uma sensibilidade combinada ao conhecimento acadêmico que instruiu seu olhar ao dedicar-se à descrição densa no ambiente de um laboratório de Anatomia. Essa operação constitui-se em elemento vital no desenvolvimento de uma pesquisa que busca a interface entre diferentes ramos do saber, tendo como centro a Educação. Desse modo, mesmo que de maneira mais contida, realiza-se aqui a cirurgia proposta e incorporada por Clifford Geertz, que, além das indicações esparsas sobre o seu olhar presente numa multiplicidade de textos, dedicou um livro integralmente para falar de si, do pesquisador frente aos seus objetos de estudo (Geertz, 1995).

Tal como o antropólogo norte-americano, busca-se aqui registrar fragmentos da experiência ao mesmo tempo acadêmica e íntima da pesquisadora. Instantâneos de um percurso no ambiente universitário que, se não explicam ou justificam, pelo menos oferecem "pistas" sobre a especificidade de um olhar sobre um determinado objeto na construção de uma tese...

Há oito anos, ingressei no curso universitário de Psicologia com o intuito de me aprofundar em temas como a formação da personalidade e seus desvios. Lembro que me interessavam mais as questões relativas ao inconsciente e suas múltiplas formas de projeção na vida cotidiana, de modo que logo cedo iniciei minhas leituras em psicanálise.

Dentre as disciplinas que fui instada a cursar, encontravam-se Fisiologia Humana (8 créditos distribuídos em 2 semestres, completando uma carga horária total de 120 horas/aula), Neuroanatomia (4 créditos divididos em 2 semestres, com carga horária

total de 60 horas/aula) e, para minha surpresa, Anatomia Humana. Como aluna ingressante do curso, não podia avaliar muito bem a relevância das disciplinas das áreas biológicas, mas entendia a pertinência do conhecimento do corpo para se entender o comportamento humano.

Apesar das dificuldades impostas por essas disciplinas, considerei importante, para minha formação complementar, cursar a disciplina de Fisiologia Humana – Sistema Neuroendócrino, que era ofertada no primeiro ano do curso de Psicologia da Unesp, tendo realizado esses estudos como aluna especial. A Fisiologia, enquanto uma das dimensões mais notáveis do ser humano, tornou-se para mim uma fonte de gratificação, sobretudo quando me lembro dos dois primeiros anos de minha formação inicial.

Com relação à disciplina de Anatomia Humana, devo confessar que a mesma foi para mim origem de vários questionamentos, pois eu não compreendia bem a função que essa disciplina, de caráter descritivo, poderia ter para um profissional dedicado à compreensão de processos sobretudo psicológicos. A Anatomia causava-me grandes receios, de modo que fui postergando esse compromisso, semestre após semestre, ao longo dos cinco primeiros anos em que permaneci na universidade.[9]

Da mesma maneira que na FC, a disciplina era qualificada pelos colegas veteranos como de difícil aprovação e também como um estudo o qual se tinha que "ter estômago" para realizar. Essa última condição me causava medos, medos esses aos quais se somava a iminência de minha formatura e a inquestionável necessidade de não ser reprovada.

No segundo semestre de meu sexto ano, com grande parte da carga horária de estágios cumprida, matriculei-me na disciplina de Anatomia Humana. Foi em uma manhã de sábado, em pleno inverno, que me dirigi à minha primeira aula de Anatomia, na qual o professor apresentou os princípios da Anatomia Seccional.

9 Foram necessários sete anos para que eu concluísse os cursos de licenciatura em Psicologia e obtivesse o diploma de formação de psicólogo.

Na segunda aula tivemos contato com peças do sistema esquelético e na terceira, o primeiro contato com peças cadavéricas. Infelizmente, não me lembro qual foi a primeira peça que pude visualizar e manusear ao longo da disciplina. Das recordações mais nítidas que guardo, as que mais se destacam são o cheiro de formol e o cérebro humano em diversos cortes. Também me lembro da primeira prova, que foi realizada de forma bastante semelhante à observada para esta pesquisa; naquela ocasião, lembro de ter estado bastante tensa e de ter despendido muitas horas de estudo no laboratório. Apesar das preocupações que a avaliação impunha, não me recordo de ter estudado Anatomia com pesar. Tirei nota 10,0 na primeira prova e, mais tarde, 9,0 na segunda.

Também não posso deixar de confessar que muitas foram as resistências, tanto minhas quanto de meus colegas, no processo de estudar os materiais anatômicos, o que era dificultado pela retidão exigida nesses estudos. Nunca fomos chamados a dialogar sobre a realidade do corpo sem vida, e muito menos a confessar nossos receios e percepções para quem quer que fosse. Essas angústias pareciam ser relegadas, por um acordo mútuo e silencioso, à esfera privada, ainda que tivéssemos entre nós uma colega que era representante de uma ordem religiosa.

Aliás, foi o comportamento displicente dessa mesma colega em uma aula sobre o sistema muscular que guardo como um dos poucos episódios constrangedores e ao mesmo tempo cômicos dessa disciplina. Estávamos todos em pé ao redor de uma das mesas, onde jazia um cadáver masculino em decúbito dorsal. O professor estava realizando uma demonstração quando foi interrompido por essa colega religiosa, que, apontando para a bolsa escrotal do defunto, indagou qual era aquela estrutura, que mais se assemelhava a uma "carne de panela".

Essa foi uma situação constrangedora sobretudo para o professor, já que se tratava aparentemente de uma pergunta retórica acerca do aparelho reprodutor masculino, formulada por uma estudante "casta". O episódio foi motivo de muitos risos, e esses risos não derivavam da exposição do corpo ou da suposta ingenuidade

de nossa colega, mas, antes, do semblante do professor, que, com a máxima diligência possível, respondeu à dúvida da estudante.

Olhando retrospectivamente, suponho que esse episódio não tenha sido engraçado e que nossos risos foram suscitados por um sentimento de perplexidade mediante o fato de ter sido uma freira o personagem a gerar os primeiros risos que poderiam desqualificar nosso cadáver. Por outro lado, posso supor, enquanto psicóloga, que aquela situação tenha sido muito embaraçosa para nossa colega e que, pela ansiedade gerada, desencadeou um chiste.

Enfim, entre sustos eu me deixei seduzir por esse saber, que de certa forma foi retomado por mim um ano depois, quando passei a me dedicar ao estudo da psicossomática psicanalítica. Nesse momento de minha formação, consolidou-se a convicção de que o desenvolvimento psicológico é anacrônico ao desenvolvimento físico, biológico, e que esses dois desdobramentos do ser humano partem de uma matriz comum, que é o psicossoma. Foi quando percebi que o estudo do corpo em suas múltiplas dimensões e desdobramentos seria, para mim, fonte de interesse e pesquisa.

Dois anos após me formar, ingressei no mestrado oferecido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência da FC, no qual pude entrar em contato com a multiplicidade de questões propostas pelo ensino de Ciências, abrindo-se a oportunidade, dentre tantas outras, de estudar questões próprias da Educação sob óticas da História e da Antropologia somadas às perspectivas próprias da Fenomenologia.

Nesse novo contexto, optei por um tema central de minhas averiguações, o corpo humano. Isso não se deu exclusivamente pela necessidade de dispor de um objeto de pesquisa, mas, sobretudo, pelo compromisso de buscar possíveis respostas a um conjunto de indagações que foram aflorando na minha consciência no transcorrer da trajetória acadêmica e existencial até então empreitada. Assim, com o tema da minha dissertação de mestrado, deparei-me com a oportunidade de elaborar uma discussão mais abrangente e crítica acerca das representações do corpo presentes no processo educativo e suas influências na constituição da autoimagem, da autoestima,

da corporalidade, das identidades e, por fim, da própria personalidade. Mediante essa temática, ingressei efetivamente na área de ensino de Ciências, sem, no entanto, abdicar de minha condição de psicóloga (Talamoni, 2007).

O mesmo aconteceu a partir da minha atuação como doutoranda no mesmo Programa de Pós-Graduação. Ao meu interesse pelo corpo, sobreveio o desejo de trabalhar com as representações do cadáver (o que implicou também o enfoque da morte e do morto) no âmbito do ensino de Anatomia. Com isso, busquei novas respostas às indagações cujas raízes encontram-se na minha própria experiência como aluna de pós-graduação, na disciplina Anatomia Humana.

A abordagem fenomenológica me parecia, e ainda me parece, a mais adequada para o desenvolvimento das pesquisas qualitativas, o que, creio eu, se dá em razão de minha própria formação. Nesse sentido, acabei por privilegiar as técnicas etnográficas de pesquisa e identifiquei-me com o programa de Geertz, justamente por ser a proposta mais afinada com a premissa de que, enquanto seres humanos dotados de consciência, e sendo a consciência um dos componentes do ego, jamais somos capazes de nos colocar completamente no lugar do outro. E mais, não somos capazes de suspender a nossa consciência de sermos nós mesmos para, assim, sermos cientistas neutros.

Foi com essa perspectiva que busquei me inserir nas aulas de Anatomia. Em um primeiro momento, eu me senti de volta aos bancos escolares e me dei conta de que havia muito tempo já não era mais uma aluna de graduação. Nas primeiras aulas, por exemplo, incomodava-me o tempo, que parecia não passar, apesar de eu estar em processo constante de observação. Eu não queria interferir na dinâmica da aula e, além disso, sentia os alunos reticentes à minha pessoa. Eles brincavam constantemente com o fato de eu ser psicóloga e achavam que estavam sendo analisados.

Concomitantemente a isso, eu percebia a todo momento, como em lampejos de memória desencadeados por uma série de elementos característicos do ambiente do laboratório, como o uso de ja-

lecos, o cheiro de formol, os olhos lacrimejantes, que aquela era uma situação que eu já conhecia, mas que se mostrava inteiramente nova. Vivendo esse paradoxo, me via às voltas com meu diário de campo, tentando não confundir as minhas experiências com a dos sujeitos observados, e foi quando percebi que meus dados de pesquisa seriam uma síntese de minha experiência na disciplina anatômica, renovada por aquele ambiente e pelos indivíduos que estavam dispostos a compartilhar comigo aqueles momentos de ensino e aprendizagem.

Logo percebi, portanto, que não havia um lugar mais privilegiado para que eu realizasse as minhas observações que não fosse eu mesma em interação com os sujeitos da pesquisa. A partir de então, dediquei-me a participar das aulas com os alunos, copiando o conteúdo dos *slides* e assistindo às demonstrações das aulas práticas. Ao mesmo tempo, eu buscava fazer transcrições de algumas falas relevantes para a pesquisa, falas do professor e/ou dos estudantes, além de descrever a didática e os recursos pedagógicos utilizados pelo docente. Ao final da aula, eu anotava as minhas percepções acerca de tudo isso, compondo uma espécie de "diário de campo".

Durante as aulas práticas, busquei engajar-me nos diferentes grupos de estudo, e foi justamente esse engajamento que me permitiu partilhar das conversas, das brincadeiras e das percepções dos estudantes acerca da disciplina. Mesmo consciente de meu papel, busquei reviver essa experiência junto com eles.

Com relação ao docente e ao técnico do laboratório, posso afirmar que fui muito bem recebida, e que ambos me acolheram com grande generosidade. O professor me permitiu participar das aulas livremente, e em nenhum momento pareceu estar intimidado com a minha presença; ele também consentiu meu comparecimento nas avaliações e nas tardes de estudo e, na única vez em que me atrasei, em cinco minutos, para chegar à aula, me deparei com ele na porta do laboratório, à minha espera.

A aula de Anatomia, como a própria revisão bibliográfica me mostrou, foi historicamente pautada por uma teatralização. Essa teatralização visava, mais do que assombrar seus espectadores, se-

duzir novos adeptos ou, pelo menos, granjear certa aceitação social. A despeito de minha condição de pesquisadora, ao retomar em minha mente as aulas observadas, percebo que a postura sóbria e ritualística do docente em sala de aula possuía, para além de sua função pedagógica, uma função social historicamente determinada, e que aquele anatomista era, de certa forma, todos os anatomistas de todos os tempos, o que certamente me encantou e seduziu.

Em resultado de mais essa etapa/aventura acadêmica por mim evidenciada, o encontro com novos protagonistas – o docente de Anatomia, o técnico e o grupo de estudantes – constituiu-se em mais um momento de minha trajetória. Foi em companhia deles que me encontrei em condições de construir respostas que, de cunho acadêmico, também não deixaram de ser respostas íntimas. Respostas encontradas por um determinado olhar inserido nas teias de uma cultura, de um tempo e de uma personalidade. Enfim, respostas oferecidas por um determinado olhar, como propõe a vertente fenomenológica aqui endossada: "Só do ponto de vista retrospectivo é que existem experiências delimitadas. Somente o que já foi vivenciado é significativo [...]. Pois o significado é meramente uma operação da intencionalidade, o qual, no entanto, só se torna visível reflexivamente (Schutz, 1979, p.63).

5
Lições de Anatomia...

3 de março de 2009, primeira aula

Foi em uma tarde quente de verão, mais precisamente no dia 3 de março de 2009, que, conforme combinado previamente com o professor responsável pela disciplina Anatomia Geral e Humana, do Departamento de Ciências Biológicas da Faculdade de Ciências (FC),[1] fui pela primeira vez ao novo e temporário laboratório de Anatomia. Estacionei meu carro em frente ao antigo edifício do Departamento de Ciências Biológicas, que desde o ano de 2006 estava interditado por razões de segurança. Por informação prévia do professor, soube que as aulas de Anatomia estavam ocorrendo desde o início de 2007 em uma sala de aula improvisada, a aproximadamente 100 metros do laboratório antigo.

O recinto onde se situava o laboratório foi interditado justamente em virtude de irregularidades advindas do laboratório de Anatomia, que, somadas a problemas estruturais do próprio prédio, tornaram incerto o seu destino. Pelo menos por ocasião da interdição, esses eram os rumores que corriam pelo campus e que incluíam a hipótese (até hoje não confirmada ou refutada, já que o

1 Unesp, Bauru.

prédio continua existindo e foi ocupado por outros setores da FC) de que haveria um bolsão de vapor de formol embaixo da construção, o que ocasionava o forte cheiro dentro do edifício e tornava iminente uma explosão.

Segundo o relatório de Ikeda (2006), alguns dos problemas encontrados relacionavam-se à falta de estrutura do prédio para um escoamento adequado da solução de formol das cubas; além disso, quando as peças eram retiradas das cubas, usualmente no dia anterior às aulas, para atenuação do cheiro, o formol, apesar de volátil, denso, concentrava-se a até aproximadamente 1 metro do piso, e 10 centímetros acima da bancada onde ficavam os alunos. Por esse motivo, o contato destes últimos com a substância em questão acabava por exceder os limites de segurança, que naquele período eram praticamente inobservados, apesar do uso corrente dessa técnica de conservação de peças anatômicas no âmbito brasileiro.

Além disso, as paredes do prédio eram de fibrocimento, material que não apresenta bom isolamento térmico e não permite perfurações para a instalação de janelas, fazendo com que as temperaturas no interior do prédio fossem muito elevadas.

O pé-direito do laboratório, com 2,75 metros de altura, não satisfazia às exigências do Código Sanitário para ambientes potencialmente insalubres, que é de pelo menos 3 metros de altura (Ikeda, 2006). O forro de madeira, aliado ao telhado, de fibras de amianto, e à estrutura potencialmente quente do prédio intensificavam os efeitos do vapor de formol, causando constantes reclamações sobre desconforto por parte tanto de alunos quanto de professores do departamento.

O técnico do laboratório, ao recordar esse período de transição do laboratório velho para o novo, observou:

> Antes eu tinha que pegar o material e subir a pé até a sala que a gente usava, atrás da biblioteca.[2] Depois ficou mais perto, na 69

2 Em 2006, durante o segundo semestre, as aulas de Anatomia foram ministradas provisoriamente em uma sala acima da biblioteca do campus, a aproxima-

[sala 69 –laboratório provisório de Anatomia, onde parte da coleta de dados foi realizada]. Mas toda semana tinha que ir e voltar. Eu levava o material que ia ser usado na semana, ou para uma aula mesmo. Na verdade eu tentava deixar ali todo o conteúdo das provas; depois da prova levava tudo embora e trazia outras.

O professor da disciplina recordou-se das instalações no prédio interditado, e descreveu a verdadeira saga pela qual vinham passando nos últimos dois anos:

O laboratório tinha 90 metros quadrados, com sala com cubas de alvenaria revestidas com uma resina, onde tanto num setor tinha material humano, e no outro material de origem animal. Era um espaço bem interessante. E, ainda ao lado, tinha uma sala de dissecação. Com o tempo, não tenha dúvidas, tivemos problemas de infraestrutura porque as paredes, o teto era de amianto, que hoje é um material proibido por lei. Então você tinha grandes dificuldades para instalar um bom sistema de exaustão. Na época, em torno de 2000, foi feita uma pequena reforma, com recursos da reitoria, para a instalação de alguns exautores, mesmo assim, com o passar do tempo, o piso, que não tinha nenhum revestimento de material de porcelanato, sofreu a ação de... a movimentação do piso; o laboratório ficou em péssimas condições com o passar dos anos. Até porque o vapor de formol é tóxico. Foi feita até uma monografia pela Leda, arquiteta, da APLO,[3] que se encontra aqui no campus de Bauru. Ela fez uma monografia sobre a infraestrutura daquele setor, apontando para falhas estruturais em termos de piso, paredes, circulação de ar, e assim por diante. E... concomitantemente a essas questões relativas ao laboratório de Anatomia, também foram apontadas falhas, problemas graves, nos demais laboratórios. Houve necessidade de interdição do departamento. No laboratório geral, por exemplo, os alunos ficavam nas bancadas com botijão de gás, o que é perigoso no

damente 300 metros de uma subida íngreme, a partir do laboratório.

3 Assessoria de Planejamento e Orçamento da Unesp.

> caso de aulas práticas e poderia até ocasionar uma explosão. Poderia ter tido um incêndio durante uma atividade didática. Tudo isso levou a uma decisão conjunta da administração da faculdade e do Departamento de Ciências Biológicas no sentido de interditar o prédio. Sofremos muito porque, tanto na parte da Anatomia Humana para a Educação Física como para Ciências Biológicas, os cursos estavam em andamento quando o laboratório foi interditado e nós fomos alocados numa sala perto da biblioteca. Então nós levamos algumas peças para que os alunos continuassem tendo a observação de material anatômico. No entanto, esse material era reduzido, transportado em bandejas plásticas... Na época a direção liberou recursos para aquisição de uma máquina com a qual você pode ensacar o material, e isso foi muito importante porque peças como o rim, alguns músculos, partes de vísceras puderam ser colocadas nesses envelopes plásticos, lacrados, com formol no seu interior. Ficamos ali por seis meses, tínhamos aulas práticas, mas o conteúdo foi predominantemente teórico. No semestre seguinte, a direção liberou uma sala na central de salas de aula... a sala 69, na qual foi possível disponibilizar alguns microscópios para Citologia e Embriologia. E nós ficamos com uma espécie de "recuo" no qual colocávamos as peças fixadas em formol. A direção da escola nos cedeu algumas macas para que pudéssemos colocar essas peças anatômicas e fazer a exposição do material sobre as macas. Mas foi muito difícil, porque a situação exigia que todo dia que tivesse aula de Anatomia, você montasse e desmontasse a sala, porque no dia seguinte era outra disciplina. Foi um momento difícil, de grande preocupação.

Por mais inimagináveis que fossem as minhas expectativas frente ao laboratório improvisado, para o qual eu me dirigia naquela tarde de 3 de março, a única representação que me vinha à mente era o laboratório de Anatomia que frequentei, ainda em 2001, durante minha graduação em Psicologia, realizada em outra instituição de ensino superior. Minha memória remetia àquilo que considero um laboratório básico de Anatomia, ou seja, um daqueles espaços sóbrios e silenciosos, dotados de vários aparelhos de ar

condicionado que deixam o ambiente mais frio que a própria morte, pias extensas ao longo das paredes e algumas macas móveis, de metal, cuidadosamente posicionadas na direção de uma porta que conduz ao tão sombrio acervo anatômico. Esse era meu pensamento enquanto procurava a sala número 69 da central de salas de aula, que comporta as salas de aula mais recentes da universidade, e que foi construída a princípio para alocar alunos dos cursos da Faac.[4]

A sala 69 é a primeira sala da parte frontal do prédio, que dá para uma das duas principais vias de acesso ao campus, da qual se podem ver três ou quatro prédios mais antigos e sabe-se que, atrás deles, se caminharmos mais uns 300 metros, tem-se acesso à parte central da universidade, onde se encontram alocados a biblioteca, a cantina, alguns departamentos e prédios da administração da Unesp. A alguns passos da porta da sala 69 já era possível prever que eu me aproximava do laboratório, à medida que o cheiro etéreo do formol, aliado ao intenso calor, perpassava pelas narinas e irritava de antemão a minha garganta. Basta lembrar desse odor tão peculiar para que eu o sinta.

Entro na sala, que a princípio considero escura e abafada. Logo à minha direita, bem na entrada, visualizo um recuo improvisado por divisórias, de aproximadamente 2,5 metros de comprimento por 1,5 metro de largura. Ali se situa uma espécie de acervo anatômico improvisado, onde vejo caixas de plástico contendo a solução de formol a 10% e, dentro delas, algumas peças anatômicas, sobretudo cortes transversais de membros superiores e inferiores.

O remanescente do acervo da Unesp permanecera nas cubas de alvenaria do laboratório antigo, a aproximadamente 100 metros da sala 69, ao qual só tem acesso o professor da disciplina, o técnico e, porventura, os monitores. Em muitas tardes ensolaradas e chuvosas, foi possível observar alguns desses personagens transitar de um lado a outro carregando peças, algumas bastante pesadas.

Fui amigavelmente recebida pelo técnico do laboratório, que sabia de antemão que uma pesquisadora iria acompanhar as aulas

4 Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação da Unesp, Bauru.

de Anatomia Geral e Humana ministrada para alunos do terceiro termo do curso de Ciências Biológicas (período integral). Ele não me reconheceu, mas deparar-me com ele causou um sentimento de familiaridade. Ele fora técnico do laboratório de Anatomia de outra universidade, na qual estudei oito anos antes.

Dados uns dois ou três passos através da porta, pude visualizar o ambiente, que tinha uma extensão aproximada de 6 metros por 9. Como essa sala também tinha sido adaptada para outras aulas, como a de Citologia e Embriologia, além das vinte carteiras convencionais para acomodar os estudantes, o ambiente contava com três bancadas de aproximadamente 1 metro por 3 com bancos dos dois lados. Na parte frontal da sala, que correspondia ao lado direito da entrada, ainda havia uma pia ladeada pelo quadro-negro e um esqueleto inteiro. Acima do quadro-negro, dois ventiladores que complementavam a refrigeração proporcionada pelo único aparelho de ar condicionado, bastante incompatível com as dimensões físicas da sala.

Nesse espaço entre o quadro-negro e as carteiras, além da mesa do professor ainda tinham sido instaladas duas macas de metal, que no primeiro dia de aula estavam vazias. Na parede da direita, que na verdade era a parede de divisória do acervo, haviam sido afixadas duas representações de um homem em posição anatômica,[5] demonstrando a pequena e a grande circulação. Tratava-se, portanto, de um ambiente bastante apinhado de móveis e outros objetos, de modo que movimentar-se era bastante complicado. Ao entrar e sentar na sala, sabia-se que para sair seria preciso praticamente interromper a aula.

Enfim, fui recebida pelo técnico na sala, onde já se encontravam duas alunas. O professor chegou poucos minutos antes das 14 horas

5 "Todos os termos de direção que descrevem as relações de uma parte do corpo com outra parte são feitos tendo como referência a posição anatômica. Na posição anatômica, o corpo está ereto, os pés estão paralelos entre si pisando no chão, os olhos estão dirigidos para o adiante, e os membros superiores estão ao lado do corpo com as palmas das mãos voltadas para diante e os dedos apontando diretamente para baixo" (Van de Graaff, 2003, p.33).

e anunciou que iria me apresentar formalmente para a sala no início da aula, e que depois eu mesma deveria me apresentar e falar um pouco sobre a pesquisa que estava empreendendo.

Os alunos presentes questionaram se haveria aula naquele dia, já que era a primeira semana de aula e tratava-se de uma turma de segundo ano, que estava se dedicando a receber os calouros. O professor confirmou que haveria aula, que a mesma começaria pontualmente (o que ocorreu sistematicamente durante todo o semestre), que o trote estava proibido dentro da instituição e que ele já havia passado no Bar da Cida[6] para chamar os alunos. Aos poucos foram chegando os dezenove estudantes presentes na primeira aula do semestre.

A primeira aula de Anatomia sempre cumpre a função ritual de apresentar o laboratório aos estudantes, familiarizando-os com o ambiente, com o cadáver, bem como com as regras que devem ser rigorosamente obedecidas. Espera-se com tensão e ansiedade pelo momento no qual o cadáver será finalmente apresentado, tensão essa que pode ser captada pelo silêncio que prevalece na sala, aliado aos olhares sub-reptícios que se dirigem na direção do acervo, não sem um certo susto, ao menor barulho.

O professor, por estar ministrando aulas nessa mesma instituição desde 1995, certamente já imaginava as possíveis reações dos alunos frente ao cadáver:

> Existem várias situações. Refiro-me àqueles que em um primeiro plano têm um certo receio. Já aconteceu várias vezes de aluno passar mal naquele primeiro momento e depois acostumaram. Outros dizem: "Professor, eu tinha uma expectativa grande e por fim naquele momento eu percebi que é um corpo humano, que é natural e que, porém, não tem características de... um indivíduo que foi morto". Essa é outra questão. Muitos evitam ir a velórios por não se sentirem bem naquele ambiente fúnebre, porém, na sala

6 Cantina que se situa do lado de fora do terreno da instituição e é ponto de encontro dos alunos.

> de aula, já aconteceu de as pessoas olharem e falarem que o cadáver tinha outra textura, outra coloração, estando distante daquele recém-morto que você observa poucas horas depois sobre uma mesa, em um templo ou igreja, num ritual funerário normal.

Sabendo das variantes de reações que podem advir desse primeiro contato, o professor relatou optar por apresentar as peças anatômicas no decorrer das aulas e sem grandes formalidades, conforme a necessidade de cada exposição. Para ele, essa abordagem não só evitava um grande impacto como caracterizava uma posição profissional frente ao cadáver:

> Em algumas escolas os professores fazem de uma forma diferente. Na primeira aula, já é mostrado o cadáver para o aluno. É impactante, mas, por outro lado, você já demonstra qual é o compromisso do profissional no futuro, para com a vida humana. Eu prefiro fazer essa passagem de uma forma natural porque você não sabe a história de cada aluno, e alguns têm um grande receio, outros não. É preciso respeitar o tempo de cada um [...]. O intuito do laboratório não é provocar medo, ou horror, como um museu de cera, que às vezes tem todo um contexto de tragédia, de maldade humana. É preciso que o professor [...] também esteja bem preparado para instruir seus alunos acerca do respeito para com o material humano, mesmo que fragmentado, cortado em secções [...]. Pelo menos a pessoa observa que aquele é um local de estudo, de pesquisa, que não tem outra finalidade senão o estudo da morfologia do corpo humano.

O papel ritualístico da primeira lição de Anatomia mostrou-se evidente quando o docente rememorou a aula inaugural do professor José Carlos Prates:[7]

---

7 Prates foi aluno do professor Locchi, portanto, um dos continuadores da escola boveriana de Anatomia. Apesar de aposentado, o professor Prates continua a envolver-se com a comunidade anatômica.

> O professor Prates, por exemplo, muitas vezes começa a aula de Anatomia descobrindo, tirando ali o manto que está sobre o cadáver, e lê a oração do cadáver. É o primeiro "ato" dele ali, o "ato inaugural". Então é uma questão de postura, seriedade e humildade. Mesmo os biólogos que trabalham em áreas muito modernas e lucrativas devem entender o que é o ser humano. Tem que ter humildade.

A aula inaugural daquela tarde de março teve início quando o professor pediu a palavra aos estudantes, referindo-se a eles como "futuros parceiros de investigação científica"; atentou-os sobre as oportunidades que a universidade proporciona, desde o início da graduação, para que os mesmos comecem a exercer atividades de pesquisa, e depois chamou atenção para a minha presença enquanto pesquisadora, aproveitando o momento para fazer as apresentações. Depois de explicar que o ambiente de laboratório era improvisado e que provavelmente haveria uma mudança para as novas instalações ainda naquele mesmo semestre, o professor discorreu sobre a origem e necessidade de preservação do material humano que seria utilizado ao longo das aulas.

Nesse momento, enfatizou a dificuldade de obtenção desse material, que provém de doações de faculdades de Medicina, destacou que não há compra ou venda de material humano (o que é ilegal) e que, portanto, ele deve ser manuseado com cuidado, e sempre permanecer coberto por um pano úmido, o que permite uma maior conservação do mesmo quando exposto no laboratório, impedindo o ressecamento e a mudança de coloração que podem decorrer da sua exposição.

A primeira aula, longe de enfatizar a questão da manipulação do cadáver enquanto uma contingência do processo de ensino e aprendizagem, buscou frisar as normas e proibições relativas à entrada e permanência no laboratório de Anatomia. Era proibido o uso de aparelho celular, mp3, câmeras fotográficas etc. no interior do laboratório, "pois é expressamente proibida a reprodução de imagens das peças cadavéricas".

Algumas normas pontuadas eram usar obrigatoriamente jaleco branco, "manusear as peças anatômicas, bem como os modelos, com a máxima atenção, cuidado e delicadeza de movimentos que essas peças requerem", evitar brincadeiras e piadas jocosas, demonstrando respeito pelas peças, pois, "não importa se o indivíduo já faleceu, ou se é só um pedaço de um cadáver; trata-se de um indivíduo". Além disso, seria de responsabilidade do aluno adquirir luvas de látex e carregar consigo toalha e sabonete para sua segurança e higiene pessoal nas aulas práticas, já que o ambiente do laboratório é insalubre.

A seguir, foram entregues pelo técnico o cronograma de aulas do semestre com a bibliografia do curso e a lista de estruturas que seriam estudadas ao longo do semestre. Nesse momento, o professor aproveitou para explicar as razões pelas quais houve uma mudança no programa do curso, que deixou de abordar a Anatomia Comparada para dedicar-se à Anatomia Geral e Humana:

> Para você trabalhar com Anatomia Comparada, você tem que ter uma carga horária maior. É interessante para o curso de Ciências Biológicas, mas para a Educação Física já não interessaria... Com relação às Ciências Biológicas, houve uma redução de carga horária, de oito para quatro créditos, tornando inviável trabalhar com Anatomia Comparada. No entanto, mesmo quando a disciplina tinha oito créditos, o enfoque comparativo era de anatomia de animais de laboratório. Ratos, cobaias, coelhos, aves, anfíbios... porque o biólogo tem em sua formação uma disciplina, que é a Zoologia de Vertebrados, na qual o professor também enfoca algo de Anatomia, fazendo aulas práticas. Então quando havia Anatomia Comparada, ou Anatomia Animal e Humana, o conteúdo era trabalhado em parceria com o professor de Zoologia de Vertebrados. Quando você pensa em comparativa, você pode comparar os diferentes sistemas, caindo na evolução. Quais as diferenças, quais as mudanças ocorridas. Por isso é que eu falo, é uma disciplina especial, que hoje em dia não cabe numa graduação, onde deve ser trabalhada a anatomia humana, que vai servir de base para a citologia

e a fisiologia humana, como também servirá de base para o trabalho com a rede pública ou privada de ensino, no ensino fundamental e médio. A Anatomia Comparativa caberia como uma disciplina optativa ou, ainda, para uma pós-graduação, pois precisaria de uma disponibilidade maior de tempo. Pelo menos de oito a dez créditos. No caso de Bauru, quando eu cheguei em 1995, era uma disciplina mista, com a Fisiologia. Dois meses e meio com Anatomia, e depois mais dois meses e meio de Fisiologia. Na ocasião eu e a outra professora (que se aposentou) decidimos criar uma disciplina optativa, Anatomia Comparativa, dava-se uma sequência aos estudos. Depois, a partir de uma reestruturação curricular, a disciplina foi denominada de Geral e Humana. A palavra humana em função dessa questão legal... Para o biólogo requerer o título de especialista em análises clínicas ele precisa comprovar junto ao Conselho Regional de Biologia que cursou a disciplina de Anatomia Humana durante a graduação. Quando eu coloco a palavra "geral", acredito que é para dar a possibilidade de enfocar, se necessário, a Anatomia Comparada com animais de laboratório.

O professor perguntou se havia alguma dúvida ou questão por parte dos estudantes, ao que os mesmos responderam com o silêncio insípido que reinara desde o começo da aula. A seguir, as luzes foram apagadas e projetou-se na parede, através de um aparelho de multimídia, a "Oração ao cadáver desconhecido". Ao final da leitura, em um momento sóbrio e reflexivo da aula, o professor, em voz baixa, tentou sensibilizar os alunos frente ao cadáver:

Vamos lembrar que as peças anatômicas, os fragmentos ou pedaços de um cadáver já foram parte de um sistema biológico vivo. São partes de alguém que já viveu, e infelizmente teve alguns percalços, e a maioria são indigentes dos países latinos. Na Suíça, por exemplo, existe fila para doação de corpos composta por pessoas de nível superior, que querem contribuir com a medicina.

Ao cadáver, respeito e agradecimento.

As luzes foram bruscamente acesas e alunos puderam sair para um intervalo. Precisamente trinta minutos depois do intervalo, a aula recomeçou, e o técnico já havia se encarregado de mudar os *slides*. Deparamo-nos então com o primeiro tópico da disciplina, "Origem, Significado e Conceito de Anatomia". Segundo a etimologia, o termo "anatomia" provém do latim *ana* (em partes) + *tomé* (cortar, incisar), ou seja, cortar em partes. Ou ainda, segundo o professor, significa "separar ou isolar naturalmente estruturas do corpo humano", o que mais comumente se faz através da técnica da dissecação.

Da definição de Anatomia decorreu outra observação importante por parte do professor, a de que "a dissecação é um meio e não a finalidade da Anatomia", o que de certa forma parecia corresponder a uma ideia mais ou menos assim: se você pensa que esse procedimento é bizarro, que deve ser serviço para preso, ou que algum maluco pode gostar desse trabalho, você está equivocado. Essa observação não se mostrou aleatória, pois há séculos a ciência anatômica se defronta com preconceitos[8] dessa natureza.

Como a Anatomia baseia-se na incisão, existe uma série de eixos e planos que o aluno deve dominar a fim de poder identificar uma peça e suas estruturas, e que costuma ser tanto o tema do primeiro capítulo dos livros-texto[9] indicados pelo docente para a consulta dos alunos quanto o conteúdo da primeira aula. Os eixos sobre os quais esses capítulos versam dividem-se em três tipos, o longitudinal, superoinferior e anteroposterior, e o eixo laterolateral. Os planos de corte ou secção, por sua vez, dependendo do eixo, podem "cortar" o corpo em duas metades ou antimerias, em metamerias, paquimerias e estratos ou camadas; este último corte é o mais simples de entender, pois é como "fatiar um salame", e nesse momento

8 Essa é uma interpretação feita a partir da fala do técnico acerca do que as pessoas pensam sobre seu trabalho: "*Quando eu falo o pessoal fica meio retraído. Fala que eu tô louco de trabalhar com isso. Eu brinco que prefiro trabalhar com os mortos do que com os vivos [ri]... tem gente que fala que é serviço de preso*".

9 Erhart (1973); Van de Graaff (2003); Martini, Timmons e Tallitsch (2009); Zorzetto (1985); Rohen e Yokochi (1993); Sobotta (1993).

vemos a primeira peça anatômica do curso: o corte transversal de um antebraço glicerinado. Apenas dois alunos olharam atentamente para a peça, enquanto os demais, de cabeça baixa, escutaram a demonstração, tentando assim desviar os olhos das peças, que pareciam tanto atrair quanto suscitar horror e repugnância...

10 de março de 2009, segunda aula

O início da segunda aula, ministrada no dia 10 de março, foi marcado pela agitação típica de quando 27 universitários se reencontram após longas férias. A sala estava bastante congestionada mesmo antes das 14 horas, quando o professor começaria a aula (muitas vezes sua presença só era notada pelo início da chamada, o que se dava pontualmente). Somava-se ao burburinho a alta temperatura, típica das ultimas tardes de verão, o ar denso e abafado decorrente do número de pessoas respirando aquele mesmo ar, temperado tanto pelo odor de suor quanto pelo de formol. Movimentar-se pela sala era praticamente impossível.

O assunto mais abordado entre os colegas era a primeira aula. Os que estiveram ausentes no primeiro encontro queriam se informar com os presentes acerca do conteúdo trabalhado, da bibliografia e do material de uso pessoal, que já deveria ter sido adquirido para essa aula. Além disso, interrogavam-se sobre os cadáveres e queriam saber o que os colegas tinham visto na aula passada. Todos sabiam que o conteúdo do dia era "O Esqueleto Humano", no entanto, o professor começou sua conferência discorrendo sobre os "Fatores Gerais de Variação".

Assim como é importante conhecer os planos e eixos, é sabido que os fatores gerais de variação anatômica constituem-se em conhecimentos prévios necessários para a aprendizagem em Anatomia. É só através desses conceitos que um aluno será capaz de reconhecer uma peça/corte anatômico e identificar neles estruturas específicas. O conceito de variação permite que o aluno atente para as idiossincrasias do corpo humano, construindo assim, paulatina-

mente, uma visão do que seja, em Anatomia, um corpo humano normal.

Segundo o professor, "o normal em Anatomia é aquilo que é mais frequente. No entanto, existem sempre diferenças ou fatores gerais de variação que ocorrem em função de contingências como idade, sexo, raça (grupos étnicos) e biotipos". Em medicina, a normalidade de um corpo equivale ao corpo sadio, em fisiologia, à estrutura que está mais bem-dotada para desempenhar sua função, enquanto em morfologia são utilizados critérios estatísticos.

As variações, ou seja, "pequenos ou ligeiros desvios do aspecto morfológico normal", serão observadas em algumas peças ao longo da disciplina, e podem ser exemplificadas através das variações de inserção muscular. Os conceitos de anomalia e monstruosidade também foram contemplados, depois do que o professor solicitou que os alunos se dividissem em cinco grupos e sentassem em círculo. Começar-se-ia finalmente o conteúdo principal da aula, "O Esqueleto Humano", subdividido nos tópicos "divisões do esqueleto" e "funções do esqueleto".

Enquanto o professor definia, com a ajuda de *slides*, as funções do esqueleto, como a proteção, a reserva de minerais e a hemopoiese, o técnico distribuía a cada grupo uma bandeja de plástico, a qual continha diversos tipos de ossos humanos: crânios inteiros, mandíbulas, vértebras (cervicais, lombares, torácicas, sacrais) isoladas, costelas, escápulas e clavículas. Os alunos não manipularam nenhuma das peças até que o professor começou a explicar sobre os critérios de classificação dos ossos em ossos longos (nesse momento um fêmur começou a circular pela mão dos alunos), ossos laminares, como por exemplo os ossos do crânio (o professor pegou um crânio para demonstração), ossos curtos, ossos irregulares, como as vértebras, ossos pneumáticos e sesamoides. Nesse momento alguns alunos se aventuraram a pegar os crânios de suas bandejas para uma melhor visualização das estruturas referidas.

Para cada estrutura descrita pelo professor, uma peça era demonstrada. Os alunos deveriam localizar primeiramente as peças, em suas respectivas bandejas, e, depois, tentar identificar a estru-

tura em questão. Foi nesse momento que os alunos começaram a compreender que esse manuseio e refinamento do olhar são a base dos estudos anatômicos.

Em grupo, os estudantes passaram a se ajudar mutuamente, e quando encontravam uma estrutura chamavam o professor ou o técnico para confirmar a informação. Se o resultado fosse positivo, os estudantes logo faziam anotações em suas listas de estruturas, na tentativa de não esquecer o local onde a estrutura se encontrava. Por exemplo, para decorar quais são os Côndilos do Occipital, uma aluna anotou: "São estruturas do Osso Occipital e se articulam com o Atlas, que é a primeira vértebra". Assim foi feito com o Osso Frontal (Seio Frontal, Díploe), Osso Parietal (Meato Acústico Externo, Processo Mastoide), Osso Occipital (Forame Magno), Osso Esfenoide (Corpo do Osso Esfenoide), Osso Etmoide (Crista Galli e Lâmina Crivosa).

A aula terminou pontualmente às 18 horas. Pode-se afirmar que o primeiro contato da turma com peças anatômicas deu-se através da manipulação de ossos. Essa sequência proposta pelo professor, de principiar a disciplina pelo sistema esquelético, não só corresponde à sequência dos sistemas conforme apresentado na grande maioria dos livros-texto e atlas anatômicos como, em termos da própria Anatomia, vem a corresponder com o suporte do corpo, motivo pelo qual costuma ser o primeiro sistema contemplado.

Por outro lado, é possível inferir que começar a apresentação de peças anatômicas com ossos corresponde ao que o professor denominou uma "forma natural", ou melhor, amena, de inserir o cadáver nas aulas de Anatomia, o que não se faz sem razão. Nesse mesmo dia, um grande número de alunos, sobretudo do sexo feminino, recusou-se a manusear as peças,[10] enquanto aqueles que o fizeram demonstraram nojo e asco, sobretudo das peças mais antigas, que com o tempo vão adquirindo uma tonalidade amarelada e uma viscosidade perceptível ao toque.

---

10 Ossos.

Algo que se tornou uma espécie de regra vigente em todos os momentos-aula, a apresentação de uma peça cadavérica impunha, de imediato, um completo silêncio, o qual era sucedido momentos depois por algumas conversas em tom baixo e mesmo observações brincalhonas sobre o morto e a morte. Da mesma forma, observou-se no decorrer dos encontros certa resistência em tocar no material anatômico, que variava desde uma indisfarçável hesitação em tocá-los até uma breve troca de olhares entre os alunos, como se aquele que iria tocar buscasse encorajamento ou permissão por parte dos colegas, do docente ou do técnico de laboratório.

De maneiras diferenciadas, manteve-se uma certa ambiguidade dos alunos em relação às peças anatômicas. Se por um lado a curiosidade e o desejo de saber instigavam o toque e a vistoria do material, por outro se percebeu também o indizível do horror e do nojo em perpetrar essas mesmas ações.

Em conjunto, as forças em conflito podem ser avaliadas como os agentes propulsores da hesitação anteriormente invocada, hesitação essa que na maioria das vezes era interrompida pela intervenção do professor ou do técnico do laboratório. O papel desempenhado por eles consistia em, ao observar que os estudantes de uma determinada mesa de trabalho não estavam sendo capazes de estudar pela inatividade na manipulação das peças, dirigir-se até o grupo e tomar a tarefa para si, no intuito não só de proporcionar a aprendizagem dos mesmos através de uma nova demonstração e descrição das peças, mas, sobretudo, de fazerem de seus comportamentos o modelo "profissional" a ser seguido. Esse modelo, por sua vez, consiste em um misto de discrição, silêncio, cuidado, delicadeza e uma certa displicência de quem se mostra habituado ao *métier*.

17 de março de 2009, terceira aula

A terceira aula, ocorrida no dia 17 de março, foi dedicada à continuação do sistema esquelético, que sabíamos não ter terminado em virtude da lista de 103 estruturas, das quais tinham sido

identificadas apenas 15. Os grupos da aula anterior deveriam se manter juntos e em semicírculos. Na primeira parte da aula, teórica, o professor retomou o Osso Esfenoide e Etmoide, e passou para o conteúdo "Coluna Vertebral". Descreveu e demonstrou, através de fotografias projetadas em *slide*, as 33 peças esqueléticas, além de apresentar esquemas que demonstravam a "Estrutura Geral das Vértebras". Ainda discorreu sobre a morfologia das vértebras cervicais, torácicas e lombares.

Antes de os alunos saírem para o intervalo, o professor trouxe uma hemicabeça,[11] que todos observaram de forma bastante reticente e em um profundo silêncio, do qual brotou, em alto e bom som, o comentário de uma das alunas: "Não gosto quando tem olho!", ao que a colega respondee: "É difícil pensar que já foi vivo".

Após intervalo de aproximadamente vinte minutos, principiou a aula prática. Duas mesas com ossos foram organizadas à frente do quadro-negro. O professor ficou coordenando os trabalhos em uma delas enquanto o técnico do laboratório coordenava os estudos da outra. O técnico em questão é formado em Biologia e possui conhecimentos aprofundados de Morfologia em virtude de sua experiência prática no preparo de peças anatômicas. Por esse motivo, ele sempre auxiliava o professor nas aulas práticas, e era bastante solicitado por parte dos alunos.

Na segunda parte da aula foram trabalhadas as seguintes estruturas: Osso Etmoide (Lâmina Perpendicular, Conchas Nasais Superiores e Inferiores), Maxilar, Zigomático, Lacrimal, Nasal, Conchas Nasais Inferiores, Palatino, Vômer, Mandíbula, Vértebras (Face Articular, Processo Transverso, Forame Vertebral, Forame Transverso, Dente, Corpo, Processo Espinhoso Bífido, Processo Espinhoso Longo e afiliados, Processo Espinhoso Quadrilátero, Fóveas), Sacro, Esterno (Manúbio, Corpo, Processo Xifoide), Costelas (Cabeça, Corpo, Colo, Tubérculo, Cartilagens Costais), Escápula (Fossa Supraespinhal, Fossa Infraespinhal, Cavidade Glenoide, Acrômio, Processo Coracoide, Espinha da Escápula,

11 Metade de uma cabeça.

Fossa Subescapular), Clavícula (Extremidade External, Extremidade Acromial, Corpo), Úmero (Cabeça, Colo, Tubérculo Maior, Tubérculo Menor, Tróclea, Fossa do Olécrano, Fossa Coronoide) e Rádio (Cabeça, Colo, Tuberosidade, Processo Estiloide).

24 de março de 2009, quarta aula

Na aula seguinte, dia 24 de março, para finalizar o Sistema Esquelético, trabalharam-se, na primeira parte da aula, a pelve e os membros inferiores, com os alunos divididos nos mesmos grupos de cinco, abrangendo assim, ao mesmo tempo que o professor explicava a parte teórica, as estruturas restantes: Ulna (Processo Estiloide, Processo Coronoide, Margem Interóssea), Carpo, Metacarpos (de 1 a 5), Ossos do Quadril (Crista Ilíaca, Acetábulo, Ísquio, Carpo de Osso Púbico, Sínfese Púbica), Fêmur (Cabeça, Colo, Trocânter Maior, Trocânter Menor, Côndilos Medial e Lateral), Tíbia (Côndilos Lateral e Medial, Tuberosidade da Tíbia), Fíbula (Cabeça, Maléolo Lateral), Tarso (Calcâneo), Metatarso (de 1 a 5), Falanges (de 1 a 5). A partir das 15 horas, a sala, rearranjada, permitiu que duas mesas fossem dispostas bem na parte central, nas quais estavam dispostas todas as peças anatômicas necessárias para o estudo completo do esqueleto: crânios inteiros, crânios em cortes transversais, mandíbulas, coluna vertebral articulada, vértebras cervicais, torácicas, lombares e sacrais (todas isoladas); osso esterno, cartilagens costais, costelas, escápulas, clavículas, úmeros, rádios, ulnas, mãos, osso do quadril (cintura pélvica, com ílio, ísquio e púbis), fêmures, tíbias, fíbulas, pés, esqueletos articulados.

Esse momento da aula foi pautado por menor tensão, com os 31 alunos presentes podendo transitar livremente pela sala, que parecia mais arejada em virtude da nova disposição dos móveis. Muitos permaneceram estudando junto com os colegas pertencentes aos grupos formados nas primeiras aulas, enquanto outros preferiram realizar seus estudos solitariamente, contando apenas com o auxílio do professor e do técnico.

Os estudos desempenhados nas aulas práticas se configurariam dessa forma até o final da disciplina; estudantes que até então não tinham um vínculo de amizade maior, ou que não partilhavam da mesma vida social fora do ambiente do laboratório, muitas vezes identificavam-se e acabaram sendo companheiros de estudos nessa disciplina até o final do semestre. Por outro lado, houve um grupo de sete amigas inseparáveis dentro e fora do campus, que até o final do semestre persistiram, de forma infrutífera, em estudar juntas; em um ambiente pautado por múltiplas tensões, elas alegavam que a tentativa quase sempre acabava em discussão e choro, pois não conseguiam estabelecer um consenso acerca da metodologia de estudo. Algumas vezes eu fui convocada por uma delas, enquanto psicóloga, para mediar as discussões, o que era bastante difícil, pois todas queriam atenção e assentimento. É importante salientar ainda que, nessa aula, 10 alunos já estavam usando jalecos e apenas 4 haviam providenciado livros-texto indicados na bibliografia.[12]

Os discentes ainda não haviam estabelecido uma rotina de estudos e ainda estavam no processo de desvendar a melhor forma de estudar Anatomia. Isso porque o estudo consiste, em grande parte, na capacidade do aluno de estabelecer analogias, metáforas ou outras formas de mediação simbólica, como por exemplo as técnicas mnemônicas, que lhe permitam associar o nome da estrutura com sua forma. Acredita-se que tal dificuldade não se deva apenas às novidades proporcionadas pela disciplina, mas também pela peculiaridade do que era estudado, corporificado pelos ensinamentos proporcionados pelo professor, pelo técnico e pelos livros-texto, mas, sobretudo, porque invocavam a presença ou imagem de partes de um ser humano outrora vivo.

A aprendizagem não é direta, ou seja, não deriva de uma associação simples de palavra e estrutura; cabe ao estudante criar mecanismos explicativos, ou uma lógica a partir da qual uma analogia remeta à forma e/ou ao nome de uma estrutura (por exemplo, "a

---

12 O uso de livros-texto não era obrigatório. O professor sugeriu uma bibliografia, da qual os alunos poderiam escolher o que lhes fosse mais viável.

tróclea é uma estrutura encontrada no fêmur, tem a forma de um carretel", ou, ainda, "a incisura da tróclea parece uma chave"). Essa lógica é subjetiva, e acaba ficando impressa na lista de estruturas que o professor distribuiu na primeira aula, e que serve como um roteiro de estudos a ser seguido. Cada aluno traz consigo sua própria lista e provavelmente é em virtude dessa condição pessoal que ninguém a empresta ou troca.

31 de março de 2009, quinta aula

No dia 31 de março principiou-se um novo conteúdo, o "Sistema Articular". Durante a parte teórica da aula, que foi bastante tradicional, com os alunos sentados silenciosamente em carteiras enfileiradas, foi apresentado pelo professor, através de *slides*, o conceito de articulação, e explorou-se a sua classificação em fibrosa, cartilagínea e sinovial.

Todas as aulas teóricas cumprem um mesmo ritual: chamada pontualmente às 14 horas, explicação de conteúdo com apoio de aparelho multimídia, que projeta tanto a parte textual do conteúdo como imagens, esquemas e ilustrações, que visam demonstrar as estruturas em questão. As aulas teóricas são bastante silenciosas; os estudantes dedicam-se a copiar a matéria e tentar reproduzir as imagens projetadas, já que o professor não disponibiliza esse material por e-mail e nem para fotocópia. Às 15 horas encerrou-se a parte teórica da aula. Os alunos tiveram um intervalo de vinte minutos.

Nesse dia, ao voltar do intervalo, os alunos se depararam com uma sala totalmente rearranjada. As carteiras haviam sido empilhadas em um canto da sala, e na frente do quadro-negro estavam dispostas três mesas, cobertas por panos brancos e úmidos. O cheiro de formol apresentava-se bem mais acentuado que nos dias anteriores.

Durante as cinco semanas anteriores, as aulas práticas restringiram-se ao manuseio exclusivo de ossos, e certamente por esta razão

os alunos sentiram-se intimidados ao ter de adentrar o laboratório, já preparado, para a apresentação de cadáveres inteiros. Conforme os alunos iam voltando descontraídos do intervalo, ao entrarem no laboratório empalideciam e emudeciam. Percebia-se uma tensão geral entre os estudantes; enquanto isso, escutava-se alguns colegas instigando-os a levantar os lençóis que cobriam os defuntos, mas eles logo chegaram ao consenso de que não deveriam descobrir as mesas, evitando, assim, o contato de suas mãos com o líquido potencialmente "tóxico" no qual os tecidos estavam embebidos.

Muito provavelmente, nenhum deles quis antecipar o encontro com o cadáver, já que os panos definitivamente não eram embebidos em "líquido tóxico", mas em água, conforme havia sido previamente explicado pelo professor. A "toxicidade" dos panos poderia, por outro lado, advir da fantasia de toxicidade do cadáver, ou melhor, de sua representação enquanto algo contaminado, contaminante, sujo, asqueroso, repugnante, maligno, mortal.

A primeira maca foi descoberta. Nela havia mãos e pés em corte frontal, fixados em formol e devidamente ensacados. Ao lado dessas peças, havia também alguns ossos. Nas duas outras macas estavam dispostas as seguintes peças: para trabalhar as articulações fibrosas, crânios inteiros, peças de rádio e ulna articulados; para trabalhar as articulações cartilagíneas, esterno com cartilagens costais, crânios inteiros, cortes sagitais da coluna vertebral; e, para trabalhar com as articulações sinoviais, havia mãos, pés e pelves, além da articulação do cotovelo, a articulação temporomandibular, articulação do joelho, do ombro, do quadril e um esqueleto articulado.

As peças pontuadas foram utilizadas para demonstrar as seguintes estruturas: Articulação Fibrosa (Sutura Serrátil Interparietal, Sutura Serrátil Parieto-Occipital, Sutura Escamosa Temporoparietal, Sutura Plana Internasal, Sindesmose Radioulnar, Sindesmose Tibiofibular, Gonfose Dentealveolodentária), Articulação Cartilagínea (Sincondrose Esternocostal, Sincondrose Esfecno-occipital, Sínfise Intercorpovertebral, Sínfise Púbica). Por fim, abordou-se a Articulação Sinovial (Plana: Ossos do Carpo, Tarso, Acromioclavicular, Sacroilíaca; Gínglimo: Úmero-Ulnar, Interfalângica,

Tornozelo; Trocoide Radioulnar e Atlantoaxial; Selar Trapézio-I Metacarpo; Condilar: Temporomandibular, Femorotibial; Esferoide Escápulo-Umeral; Esferoide: Quadril e Ombro; Elipsoide: Radiocarpal e Metacarpofalângica).

As peças anatômicas supramencionadas lembravam melhor os membros humanos e foi mais um passo dos alunos em direção ao cadáver inteiro. As duas mudanças substanciais trazidas pelas mesmas em termos de alteração da sensibilidade dos alunos consistiram em, primeiro, apresentar as mãos e os pés, que, apesar de estarem em corte frontal, já representavam membros inteiros; segundo, excetuando-se os ossos, todas as peças eram úmidas, o que as aproxima mais da condição do corpo humano.[13]

No entanto, elas não continham nenhuma parte mole,[14] a não ser as articulações, a maioria perdida ou já bastante enrijecida pelo efeito do formol.

Os alunos que estivessem de jaleco e luvas poderiam manusear as peças livremente, conforme vinham fazendo com os ossos desde o começo das aulas da disciplina. Apesar da reticência dos alunos, em nenhum momento o professor, ou o monitor, fez referências àquela alteração das qualidades das peças, que cada vez mais se tornavam "humanas", e tudo se passou, no plano público, como se nada estivesse acontecendo.

Ao redor de uma das macas, uma aluna, além de estar vestindo o jaleco e as luvas, usava uns óculos enormes de plástico, daqueles destinados à proteção da visão durante trabalhos arriscados, e que tomam a maior parte do rosto, de modo que o sujeito fica irreconhecível. Ela foi a primeira a distender o braço em direção à mesa, o que fez sutilmente, sem nenhum alarme. Aos poucos, eis que ela estende seu dedo indicador e toca, somente com a ponta do dedo,

---

13 Quanto mais secas as peças, mas descaracterizadas elas se tornam. As peças glicerinadas, segundo grande parte dos alunos, não se diferenciam muito de outros modelos anatômicos de plástico, a não ser por sua textura e cheiro.

14 Tratava-se de peças cuidadosamente dissecadas, de modo a retirar a maioria da carne (músculos e gordura) e praticamente toda a pele.

uma das peças expostas. Mostra inibição em seus movimentos, tal qual uma criança quando mexe em coisas proibidas, frágeis.

Após alguns minutos, essa mesma aluna já manuseava as peças menores, ao que os outros estudantes da mesa também se encorajaram, mesmo sob protestos de nojo e arrepio, tais como "Eu não deveria ter comido hoje", "Que nojo!". Uma das alunas se descontrola e, em voz bem mais alta do que convinha, exclamou: "Que cheiro de bosta". Logo depois, enfiou o rosto no meio dos longos cabelos de uma colega, não se sabendo se por vergonha ou por causa do cheiro mesmo.

O que se observava era uma aula interativa, bastante agitada. Poder-se-ia dizer que foi uma aula "hiperativa", na qual prevaleceu um misto de euforia, medo e nojo, enfim, de atração e repulsa; sentimentos ambíguos suscitados pelo desejo, ou melhor, pela necessidade pessoal de manusear as peças. Alguns alunos, nesse dia, foram capazes de tocá-las, o que aconteceria com a grande maioria deles ao longo do curso. No entanto, apenas alguns foram capazes de erguer essas peças; apropriar-se com as duas mãos de tal objeto e sentir-lhe o peso seria um obstáculo aos estudos de grande parte dos alunos.

Eles estavam certos em se preocupar com o desafio que era o contato com as peças cadavéricas. Dali por diante, as peças só iriam se complexificar, se humanizar,[15] de modo que era melhor não deixar para a próxima semana o desafio que lhes era imposto naquele momento. No canto de uma das macas, dois colegas com luvas esmeravam-se em manusear as peças como um fim em si mesmo, dando um toque de ludicidade canhestra àquela experiência macabra. E só depois desse exame é que eles foram se preocupar em identificar as estruturas da lista.

Nesse ínterim, um aluno notou que suas luvas estavam amareladas. Mostrou-se muito preocupado, e rapidamente as tirou e

15 O processo de objetivação do cadáver parece obedecer a essa ordem. Em um primeiro momento, por ser humanizado, o cadáver causa medo e repulsa. Quanto mais manipulado ele é, mais objetivado se torna, ou seja, menos humano ele parece aos olhos dos estudantes.

descartou. Correu para lavar as mãos e as desinfetou com álcool gel, que se encontrava em abundância por toda parte naqueles dias, em razão da pandemia de gripe suína. Ficou claramente preocupado. Enquanto isso, outro estudante chamou o professor e, com ares de preocupação, confessou estar sem luvas e ter enxugado as mãos no pano úmido que recobria as peças. O professor sugeriu que este último lavasse as mãos e aproveitou para explicar para todos que o formol é uma substância tóxica, que eles deviam sempre evitar o contato direto com a substância, mas que, se ocorresse, eles não deviam se preocupar tanto, "afinal, tem gente que passa no cabelo, apesar de ser proibido, é claro".

O aluno das luvas amarelecidas aproveitou o ensejo para solicitar a presença do professor e confidenciar, com grande preocupação, o fenômeno de alteração da cor de suas luvas. Então lhe foi explicado que a mudança de coloração se dava em virtude do contato do suor de sua mão com o talco que as revestia. Não era nada para se preocupar. Mais quatro alunas se assustariam ao longo do curso pelo mesmo motivo.

E foi assim, em meio a uma luta pessoal, que todos os alunos passaram pela quinta lição de Anatomia, lição esta que o professor encerrou com a seguinte advertência: "Preparem-se, que a próxima aula não vai ser agradável. Mas vocês têm que se acostumar". Com isso, ficava implícito que o processo de aprendizagem constituía-se paralelamente em uma sequência de provações que deveriam ser "vencidas" no contexto de conquista de uma identidade profissional. Além disso, o alerta pode ser entendido como uma estratégia garantidora da atração pela disciplina, como um reforço, amplamente explorado pela mídia, de garantir público e atenção para o próximo capítulo/aula.

7 de abril de 2009, sexta aula

A sexta aula do curso ocorreu em uma bela tarde de outono, dia 7 de abril. O conteúdo previsto era o "Sistema Muscular", e essa

seria a ocasião na qual os alunos teriam seu primeiro contato com cadáveres inteiros.

Ao adentrar o laboratório sentia-se o forte cheiro de formol, de modo que os olhos lacrimejavam, a garganta secava e raspava, o nariz ardia. As carteiras estavam cuidadosamente alinhadas e, encostadas à parede direita da sala,[16] encontravam-se duas mesas cobertas. A sala ficou toda aberta, com ventiladores e ar condicionado ligado na tentativa de amenizar o odor forte.[17] Os alunos reclamavam muito do cheiro e tentavam se acomodar do lado oposto da sala.

A aula, como sempre, começou pontualmente às 14 horas, porém nesse dia o professor a iniciou com a projeção em *slide* de *A lição de Anatomia do dr. Tulp*, de Rembrandt (1632), e compartilhou com os alunos a existência dessa obra renascentista, tão conhecida que chega a ser "considerada clássica", e que faz referência à Anatomia. O uso da obra naquele momento pareceu enobrecer a disciplina, afinal, poucos devem ser os ofícios retratados com tanto estilo e minúcia e tantos séculos atrás, ressaltando a historicidade do saber e da prática anatômica. Àqueles minutos de franca, ou falsa, contemplação, seguiu-se uma última observação do professor acerca das falhas da obra em termos anatômicos. E, de fato, o braço esquerdo do cadáver em questão reproduz um braço direito.

Aos poucos alguns alunos atrasados foram chegando e se acomodando. Um deles reclamou que não queria "sentar-se perto de presunto", e pediu para que a porta ficasse mais aberta para ventilar o ambiente. De fato, as condições espaciais dessa aula eram extremamente complicadas em virtude do tamanho das peças anatômicas que seriam utilizadas (corpos inteiros).

O docente iniciou o conteúdo apresentando *slides* que continham ilustrações dos três tipos de tecido muscular: o esquelético,

16 Para quem olha para o quadro-negro.

17 Aos poucos, a maioria dos presentes adotou o costume de mastigar chicletes de canela nas aulas práticas, o que, de fato, amenizava o cheiro do formol e ajudava a umedecer a garganta.

o liso e o cardíaco. Depois, passou a discorrer sobre as mesmas estruturas apresentando quatro *slides* com fotos coloridas, obtidas por meio de microscopia óptica e imagens em branco e preto, obtidas através de microscopia eletrônica. Para complementar a explanação teórica, fez uso de três peças anatômicas: um músculo da perna, através do qual demonstrou os músculos semimembranosos da parte interna da coxa; um bíceps, através do qual demonstrou os dois tendões de origem que culminam em um único tendão que chega à tuberosidade do rádio e, por fim, uma hemicabeça, para demonstrar o músculo platisma. Esta última peça foi motivo de risos nervosos, expressões de asco e observações como "Olha! Está pingando [formol]! Que nojo...". Nesse momento, apenas 9 dos 28 alunos presentes na sala olhavam para a peça, sendo um deles uma moça que estava usando máscara cirúrgica. Os demais fitavam diretamente outras direções, tentando disfarçar o incômodo gerado pela visão da hemicabeça.

Na sequência das aulas notou-se que, ao lado da sobriedade e do recatamento frente ao material anatômico, também ocorreram esporádicos instantes nos quais o chiste, que variava desde observações espirituosas ao emprego de palavras obcenas e piadas de mau gosto, marcou presença. Mais do que descontração resultante da sequência de contato com as peças, acredita-se que tal comportamento era motivado pelas emoções egodistônicas suscitadas pela presença do material.

Ao demonstrar o músculo reto abdominal, o professor solicitou a ajuda de uma aluna, que ficou segurando a peça, em pé, até que começou a pingar formol sobre seus pés, e seus olhos começaram a lacrimejar. Lacrimejar não só pelo efeito do formol, mas também pela angústia gerada por aquela situação. Suas mãos tremiam indisfarçadamente e seu rosto tentava ocultar um estado de tensão, estado este expresso por um riso nervoso que projetava, e ao mesmo tempo gerava, agonia. Frente a isso, todos os presentes pareciam (ou fingiam) não perceber, reiterando o pacto de silêncio anteriormente mencionado. Apenas a título de observação, tratava-se de uma bela peça, preparada pelo técnico com grande precisão e minúcia.

Nesse momento, o professor pediu à “jovem indiana da novela das oito” (fazendo uma menção jocosa à aluna de máscara cirúrgica) que pegasse o manequim de resina situado à extrema esquerda da sala, a partir do qual ele fez outras demonstrações. Discorreu sobre a classificação dos músculos, sempre utilizando *slides* com textos, desenhos e outros tipos de imagens, e posteriormente fez a demonstração dos músculos da perna, utilizando um membro inferior. Certamente essa foi a demonstração mais tensa e histérica de todas as aulas do curso.

Os alunos aproximaram-se do membro sob novos protestos de nojo, que foram intensificados quando o professor fez uso de uma pinça para puxar um dos músculos em questão. À direita do professor, um aluno recuava pelo menos um passo toda vez que a peça era manejada, de modo que os demais colegas tomaram o cuidado de não ficar atrás daquele par assustado.

Ao demonstrar o músculo reto femoral, o professor, que mantinha a peça suspensa, deixou-a cair, espirrando formol nos alunos, que prontamente recuaram assustados dando pequenos gritos. Esse incidente seria motivo de sustos e brincadeiras de mau gosto por diversas vezes ao longo do curso. A peça em questão ainda deu origem a muitas outras manifestações de asco por parte dos estudantes, que praticamente se revoltaram frente à sola do pé, considerada “nojenta e cascuda”.[18] Enquanto isso, uma aluna fazia cócegas na planta do pé direito do cadáver, com a ponta de sua lapiseira. Na ocasião, questionaram por que essa camada de pele não havia sido removida, já que a peça estava toda escalpelada, ao que se seguiram brincadeiras do tipo “Olha, ele tinha fungos!” e “Não cortava a unha do pé”.

Essa sequência de situações deixava clara outra ambiguidade. Apesar das perorações reducionistas assumidas por todos sobre as peças anatômicas e os cadáveres, também se reconhecia que o

---

18 O fato de a sola do pé ser cascuda remete à condição de pobreza e indigência da maioria dos cadáveres do laboratório, sendo provavelmente esse o indício de uma humanização desumana, o motivo de tanto horror.

corpo ou uma parte dele desfrutara de vida, era um ser humano. Através das brincadeiras reconhecia-se a humanidade do material laboratorial, e mesmo simbolicamente buscava-se uma interação fantasiosa entre o "nós/alunos" e o "outro/cadáver"; também foi nesse contexto que diversos alunos questionaram mais os colegas que o docente e o técnico sobre a possível identidade social dos cadáveres. "Quem era ele quando vivo?", foi uma pergunta recorrente no processo de humanização dos corpos mortos que se tornaram objeto de estudo.

Ao anunciar o intervalo, para descontrair o clima de tensão e silêncio, o professor confessou estar gostando da turma, "cheia de fantasias, com moças de máscaras (cirúrgicas), outras de óculos (de proteção)". Todos riram, certamente menos da piada do que de si mesmos, todos tensos, buscando qualquer tipo de proteção e subterfúgios para os constrangimentos causados pelo contato com os cadáveres.

Na segunda parte da aula, a sala tinha sido rearranjada, de modo que havia bastante espaço na parte frontal da mesma. Imaginava-se, portanto, que as duas macas encostadas na parede seriam ali alocadas. Os alunos esperavam por isso, enquanto a aula não recomeçava. O ambiente foi tomado por tensão e silêncio súbitos, pautado pelo som metálico da solução de formol que escorria em gotas para os baldes de inox posicionados abaixo das mesas. Aliás, o silêncio de um laboratório de Anatomia quase sempre é entrecortado pelo barulho de uma torneira que pinga, pautando assim o tempo daquele não lugar, justamente onde o tempo não faz sentido, por ter sido fixado em formol a 10%.

Enquanto todos estavam absortos em seu próprio silêncio, e tentavam se esquecer daquelas lágrimas obsessivamente cadenciadas, o estrépito das rodas das mesas anatômicas passou a anunciar que o cadáver estava por chegar. Ao olhar em direção da porta, todos viram a imagem do professor em seu longo e bem cortado jaleco branco (sempre de mangas compridas), empurrando solenemente a maca. Tratava-se de um momento de ruptura da disciplina, o momento liminar para o qual todos haviam tentando se preparar.

O professor posicionou-se à frente da sala, quando então descobriu um cadáver inteiro em decúbito dorsal, em um gesto que combinava solenidade e displicência. Todos permaneceram em silêncio. O técnico trouxe a segunda maca e também a descobriu. Nela havia peças como hemicabeças, tronco com cabeça, tronco (apenas a região torácica), tronco (apenas o dorso), membros inferiores e membros superiores.

Conforme as peças foram descobertas, com os alunos posicionados ao redor das duas macas, ouviram-se observações do tipo "Nossa, que zoado" (fazendo referência também ao estado de conservação da peça), "Nunca mais como carne seca", "Não vou comer carne de frango por um mês", ou, ainda, uma declaração que soou alto em uma voz feminina pautada por um sorriso que mais se assemelhava a um esgar, e que advertia as pessoas: "Gente, não fica com medo, ele está morto!".

Dois alunos sentados na ponta de uma das macas encheram de ar uma luva de látex e colocaram-na dentro de um crânio, que ficou com os olhos brancos e esbugalhados, sendo motivo de muitas risadas entre os estudantes. Outra brincadeira comum entre os alunos era tentar vestir a mão do esqueleto com as luvas quando o professor ou o técnico não estavam por perto, já que brincadeiras desse tipo eram absolutamente inconcebíveis na presença destes.

Durante as demonstrações desse dia, certamente a peça que mais impressionou os alunos, ou seja, aquela que eles mais evitaram olhar, e que eles mais olharam, foi um tronco com cabeça, cujo rosto estava bastante preservado. Tratava-se de um homem caucasiano de traços rústicos, barba por fazer, lábios carnudos e longos cílios. Uma aluna disse que seu olhar tinha cruzado com o dele, e que ela não havia gostado disso...

Estranhamento maior era pensar que as peças mais novas daquele laboratório tinham no mínimo vinte anos, e talvez até bem mais tempo do que aquele homem tivesse vivido. Ainda assim, cumpriu à classe identificar as estruturas da lista: Mm. Estriados.[19]

---

19 Mm: abreviação do termo "músculos" (plural).

Cutâneos (M.[20] Orbicular do Olho; M. Orbicular da Boca, M. Platisma), Mm. Estriados Esqueléticos (M. Esternocleidomastoideo, M. Temporal, M. Peitoral Maior, M. Peitoral Menor, M. Serrátil Anterior, M. Trapézio, M. Deltoide, M. Bíceps Braquial, M. Tríceps Braquial, M. Reto do Abdome, M. Extensor dos Dedos, M. Quadríceps Femoral, M. Reto Femoral).

Ao final da aula, algumas alunas ficaram conversando com o técnico. Perguntaram sobre as técnicas de conservação das peças e falaram sobre como tinham nojo dos pelos e dos cabelos dos cadáveres. Circundaram uma das mesas pela última vez, no que uma delas encorajou-se a levantar uma cabeça, ficando face a face com a mesma. Nesse momento os olhos do cadáver se abriram e todas gritaram. Foi assim, com esses sustos, que terminou a sexta aula do semestre.

Assim, uma nova ambiguidade acrescentava-se a um contexto pautado por tantas outras contradições. Se, por um lado, os alunos tendiam a buscar elementos que permitissem a humanização dos cadáveres, quando isso simbolicamente acontecia, tornava-se motivo de susto coletivo e imediato, negando a humanidade antes desejada. Os sustos causados nesse processo de humanização do cadáver também remetem à ameaçadora existência do duplo pós-mortal moriniano ou o fantasma, cada vez mais distante, externo e estranho aos indivíduos, e portanto mais assustadores.

14 de abril de 2009, sétima aula

A aula do dia 14 de abril contemplou o tema "Sistema Circulatório". Na primeira parte, o professor discorreu sobre a circulação sanguínea a partir de *slides* que demonstravam o corpo humano em posição anatômica em vista ventral nos quais estavam retratados esquemas do coração e outras figuras contendo o sistema vascular, troncos linfáticos, vasos linfáticos e grupos maiores de linfonodos.

20 M: abreviação do termo "músculo".

Ele utilizou outras formas de demonstração através do aparelho multimídia, como desenhos e a sobreposição de desenhos e fotos da figura humana. Também abordou as subdivisões do mediastino, do coração (epicárdio, miocárdio, endocárdio) e as camadas do pericárdio (pericárdio fibroso e pericárdio seroso). A partir de *slides* contendo figuras de átrios abertos, demonstrou estruturas como os músculos pectiniformes, a fossa oval, a valva atrioventicular direita, as válvulas semilunares do ventrículo direito, as veias cava. Com os *slides* "Coração: visão geral das valvas cardíacas: Valvas Atrioventriculares" e "Esquema dos vasos cardíacos maiores", contemplou as artérias coronárias esquerda e direita bem como as veias cardíacas. A parte teórica foi, como sempre, silenciosa, com os alunos copiando o conteúdo dos *slides* e fazendo anotações pessoais.

Na parte prática da aula, havia, como de praxe, duas mesas cobertas, nas quais encontravam-se as seguintes peças: corações inteiros fechados, corações em corte frontal, em corte sagital, conjuntos de corações e pulmões, tronco para estudo dos vasos, corações artificiais (modelos). Com elas, seria possível identificar as estruturas componentes do Átrio Direito (Músculos Pectíneos, Veia Cava Superior, Veia Cava Inferior, Seio Coronário, Óstio Atrioventricular, Valva Tricúspide), do Ventrículo Direito (Trabéculas Cárneas, Músculos Papilares, Cordas Tendíneas, Tronco Pulmonar, Valva do Tronco Pulmonar, Válvulas Semilunares, Artéria Pulmonar Direita, Artéria Pulmonar Esquerda), do Átrio Esquerdo (Músculos Pectíneos, Veias Pulmonares, Óstio Atrioventricular, Válvula Bicúspide ou Mitral), do Ventrículo Esquerdo (Trabéculas Córneas, Músculos Papilares, Cordas Tendíneas, Artéria Aorta, Valva da Aorta, Válvulas Semilunares, Artéria Aorta, A. Coronária Direita, A. Coronária Esquerda, Tronco Braquiocefálico, A. Carótida Comum, Carótida Interna Direita, Carótida Externa Direita, A. Carótida Como Esquerda e Subclávia Esquerda).

Foi nessa aula acerca do sistema circulatório que os alunos viram pela primeira vez um cadáver aberto, ou seja, em decúbito dorsal e corte frontal da região abdominopélvica. O professor solicitou aos alunos que se dispusessem ao redor de uma das mesas e, aos

poucos, eles foram se achegando. A reticência era óbvia, na medida em que o professor teve de solicitar três vezes que os estudantes se aproximassem.

Quando todos se organizaram de modo a ter uma visão satisfatória, o professor levantou parte do intestino a fim de rearranjá-lo, o que causou expressões de repulsa. Uma aluna virou de costas para a maca, na tentativa de evitar aquela visão, um tanto desconcertante. O mesmo ocorreu alguns minutos depois, quando o professor tentou, sem êxito, puxar um dos pulmões para fora. Nesse momento, instintivamente todos se afastaram da mesa.

Os alunos que estavam de posse de luvas puderam, após a demonstração do professor, manipular as peças durante o estudo prático. Perceberam que poderiam reconhecer e diferenciar o ventrículo direito do esquerdo pelo tato, pois o ventrículo esquerdo apresenta-se mais mole, e menos consistente. Também observou-se com recorrência os alunos "apalpando" o pulmão e relatando aos colegas "Aperta ele! É esponjoso...", ou "É gostoso!". A partir dessa aula percebeu-se o início de um processo nunca plenamente atingido de naturalização[21] do corpo, ou melhor, de objetivação do cadáver e das peças anatômicas, a partir do qual, paulatinamente, se tornaria possível a manipulação das peças e, consequentemente, a aprendizagem em Anatomia.

28 de abril de 2009, oitava aula

A oitava aula, realizada no dia 28 de abril, foi dedicada à revisão para a prova que seria realizada em duas semanas, no dia 12 de maio

21 O termo "naturalização" é utilizado neste trabalho conforme proposto por Bhabha (2007), ou seja, como um processo através do qual determinado objeto seria despido de suas características culturais. Nesse caso, a naturalização dos corpos refere-se a um processo perverso de despojamento das múltiplas dimensões do corpo em prol de sua realidade biológica, realidade biológica da qual participa a morte. O cadáver, por sua vez, não se encaixa nesse processo, na medida em que ele só existe para outrem, ou seja, é um produto da cultura.

(não haveria aula no dia 5 de maio em virtude de compromissos profissionais do professor).

A sala foi organizada de modo a caberem nela três macas, onde foram disponibilizadas todas as peças necessárias para o estudo de todas as estruturas do sistema esquelético, das articulações, do sistema muscular e do circulatório contidas na lista de estruturas. Além das peças das macas, foram disponibilizados um manequim e dois modelos anatômicos de coração. Nesse dia compareceram 28 alunos, que começaram seus estudos reunindo-se aleatoriamente ao redor das mesas.

O ambiente estava agitado, as pessoas falavam muito, e falavam alto. Estavam de fato estudando, o que lhes parecia impossível fazer sozinho. Parte do motivo pelo qual procuravam estudar em grupo era a necessidade de realizar a demonstração, o que poderia ajudar na memorização do conteúdo.

Nesse processo eles também buscavam, através das demonstrações que realizavam, estabelecer um consenso entre aquilo que acreditavam ser uma determinada estrutura, para depois confirmarem a informação com o professor ou o técnico.

Aos poucos, dezenove alunos passaram a se concentrar em uma mesma maca, na qual estavam distribuídas as peças do sistema esquelético e articulações. Argumentaram que começar por aquela maca lhes permitiria obedecer à ordem da lista de estruturas, ou seja, os estudantes estavam buscando organizar seus estudos de alguma maneira. Após 45 minutos de estudo, via-se uma sala repleta de estudantes concentrados e interessados, conversando entre si calmamente. Enquanto isto, um aluno solitário e aparentemente entediado tentava abrir a boca de uma cabeça, enquanto uma estudante tentava fechar os olhos de um dos cadáveres.

Nem todos se sentiram à vontade para manipular as peças, o que não impediu que realizassem os estudos, que fuçassem, tocassem e cutucassem as mesmas. O mais difícil para os alunos parecia ser realmente pegá-las na mão e levantá-las, sentindo assim o seu peso e outras qualidades que não eram apreendidas pela visão. Uma aluna enfastiada, com a tampa de sua caneta fazia "cócegas" na orelha de

um defunto, demostrando assim as relações lúdicas que aos poucos os estudantes iriam estabelecer com os cadáveres em detrimento das expressões exacerbadas de nojo e asco das aulas anteriores.

Nesse sentido, no plano simbólico parecia que os cadáveres só se tornavam objeto de estudo sob o manto idealizador de que neles havia algum traço de vida, resgatando-os da condição de um material inerte. Aprender o suficiente para realizar uma prova acadêmica era também vencer o temor nutrido pela presença dominante dos corpos destituídos de vida, numa cirurgia marcada por sutis simbolismos e visível ludicidade.

Nessa tarde de estudos apenas uma aluna não se aproximou das macas, estudando através de um atlas anatômico. Na verdade, ela tentou se aproximar dos colegas, mas sentiu-se mal com o cheiro de formol e voltou a sentar-se em um canto no fundo da sala. Percebe-se que, afora essa aluna, todos estudaram com as peças anatômicas, que lhes eram preferíveis ao atlas e aos modelos anatômicos disponibilizados.

12 de maio de 2009, avaliação I

Faltam quinze minutos para as 14 horas quando me aproximo da sala 69. A grande maioria dos alunos já está a postos, do lado de fora da sala. Eles estão proibidos de entrar, pois a sala já está organizada para as avaliações. Os alunos mostram-se ansiosos, repassam a matéria através de atlas, livros-texto e outras anotações. Uma aluna chora um choro alimentado por múltiplos significados.

A sala foi organizada da seguinte forma: ao entrar no ambiente do teste, ao lado direito, improvisou-se um corredor com três carteiras, de modo que aquele que estivesse sentado na primeira carteira poderia visualizar a primeira de três bancadas onde foram distribuídas quinze peças utilizadas na prova, através das quais deveriam ser identificadas trinta estruturas. Essas bancadas, por sua vez, dividiam-se em três ou quatro compartimentos-cabines, todos protegidos por caixas de papelão. No total, havia dez compartimen-

tos Assim, quando um aluno estava em um dos compartimentos, não tinha como saber quais seriam as próximas peças nem como ver as respostas do colega.

A prova de Anatomia é bastante conhecida e comentada dentre os alunos do curso de Ciências Biológicas. Segundo alguns deles, trata-se da prova mais difícil de todo o curso, haja vista a quantidade de conteúdo e a sistematização com a qual é aplicada. Os alunos ainda não sabem quanto tempo terão para realizar a primeira etapa da prova, que é a parte prática. Logo o professor aparece na frente da porta e avisa que os alunos terão dois minutos para cada peça, ou seja, aproximadamente um minuto e meio por estrutura.

Além dessas três bancadas, dezoito carteiras foram organizadas em três fileiras, fileiras estas separadas por outras fileiras de carteiras, fazendo com que os alunos se sentassem distantes uns dos outros durante a realização da subsequente prova teórica. Às 14 horas o professor começou a avaliação prática, convocando dez alunos por ordem de chamada (o primeiro e o último). Cada aluno sentou-se em uma das dez divisórias organizadas nas bancadas. As peças estavam numeradas, de modo que o aluno devia apenas preencher o nome da estrutura na folha de respostas. Eles tinham dois minutos para passar por cada divisória, ao que soava um alarme que indicava o momento de mudar de lugar, dando prosseguimento a um sistema de rodízio. Ao terminar de passar pelas quinze peças anatômicas da prova prática, o aluno direcionava-se em silêncio a uma das carteiras dispostas na sala para realizar a prova teórica. A cada vinte minutos, dez alunos faziam a prova prática, enquanto os três próximos da lista aguardavam dentro da própria sala, nas três carteiras da entrada (tratava-se de um momento de tensão, pois os alunos que esperavam não sabiam exatamente como a prova estava sistematizada). Às 14h30min, a primeira aluna a entrar na sala para a prova prática iniciou a prova teórica, composta por quinze questões de múltipla escolha. Ela entregou a prova teórica após 25 minutos. Às 15h15 min, só faltava um aluno para entrar na sala, o 21º.

A primeira aluna a terminar as duas provas não foi a primeira a entrar na sala, e sim a quarta. Ela relatou ter deixado duas questões

em branco, uma sobre o sistema muscular e outra sobre articulação. Disse que tinha estudado em casa com um atlas anatômico, mas estava muito nervosa no início da avaliação por causa do número de nomes a lembrar e do tempo, considerado muito curto. Ela também conhecia três pessoas que tinham sido reprovadas na disciplina, o que a deixava mais atemorizada. Perguntei se ela tinha alguma sugestão acerca de como a avaliação poderia ser realizada, ao que a estudante respondeu que, infelizmente, em virtude do conteúdo e do número de alunos, não poderia ser diferente.

Depois da referida aluna, foi a vez da primeira aluna que entrou na sala terminar a avaliação. A mesma relatou que tinha achado a prova prática mais difícil e que tinha deixado apenas uma questão em branco, sobre a articulação. Disse que estava muito nervosa ao começar o exame, pois já tinha escutado vários veteranos falarem que a prova era muito difícil. Preocupada com a nota, sugeriu que deveria haver uma terceira avaliação na disciplina e que o tempo deveria ser estendido.

Outros alunos que foram saindo juntaram-se à conversa, e deram sugestões sobre como a prova poderia ser realizada. Ofereceram sugestões como, por exemplo, dar o nome da estrutura e pedir para o aluno localizar na peça, o que seria mais facil por eliminar o processo de interpretação da mesma, o que às vezes ocorre de forma errônea tanto por causa das variações anatômicas quanto por causa do estado de conservação das peças. Os alunos também gostariam de ficar com a folha de respostas da verificação prática enquanto faziam a teórica, para o caso de lembrarem "alguma coisa".

Enfim, quanto à prova teórica (T1), a mesma havia sido estruturada através de quinze questões de múltipla escolha, valendo 0,66 ponto cada, que visavam avaliar a capacidade do aluno em nomear e identificar no corpo humano determinadas estruturas anatômicas através de sua descrição. A nota mais alta foi 10 (duas alunas), e a nota mais baixa, 2,52. A média dos alunos foi 6,5. Quanto à prova prática (P1), foi composta por exercícios de localização e descrição de trinta estruturas através da nomenclatura anatômica, com cada uma valendo 0,33 ponto. Nessa ocasião, a nota mais alta foi 9,6 e a mais baixa, 2,2. A média dos alunos foi 6,95.

Ainda a respeito da avaliação, cumpre salientar que tanto a prova prática como a teórica basearam-se na localização e nomeação de estruturas anatômicas, o que demandou dos alunos uma grande capacidade de memorização, sendo que o conteúdo a ser estudado e memorizado consistia em aproximadamente 136 estruturas. Soma-se a essa característica das provas a tensão dos alunos, gerada tanto pelos relatos de alunos veteranos quanto pela postura do professor, a organização da sala e, sobretudo, pela disciplina rígida na organização e aplicação das mesmas.

19 de maio de 2009, décima aula

No dia 19 de maio, todos os alunos tiveram acesso às suas provas, bem como aos gabaritos. O professor informou que a média geral das notas tinha sido satisfatória. Também adiantou que até o final do mês as aulas seriam transferidas para o laboratório novo, onde os alunos teriam computador com internet para acessar os conteúdos do YouTube,[22] onde poderiam achar diversos vídeos ilustrativos sobre os sistemas circulatório e respiratório.

Iniciou o enfoque do sistema respiratório, utilizando *slides* a partir dos quais trabalhou a visão geral dos órgãos respiratórios, a parte condutora (nariz, cavidade nasal, seis paranasais, faringe, laringe, traqueia e brônquios) e a parte respiratória, composta pelos alvéolos pulmonares. Demonstrou a cavidade nasal por meio de fotos e figuras, através de um *slide* contendo a imagem de uma hemicabeça; contemplou as divisões da cavidade nasal e seus limites, os seios nasais e etmoidal e, por fim, a traqueia. Foi uma aula na qual o professor utilizou diversos tipos de imagens, esquemas e ilustrações, o que a tornou rica em termos visuais. Em Anatomia, acredita-se que quanto mais diversificadas são as imagens e as peças utilizadas, mais fácil torna-se para o aluno identificar as estruturas em questão.

---

22 Ver http://www.youtube.com.

Na segunda parte da aula as seguintes estruturas foram distribuídas em duas mesas: hemicabeças, laringes (traqueias e brônquios) e modelos anatômicos de pulmões e laringes, suficientes para que se abordassem as seguintes estruturas: Cavidade Nasal (Seio Frontal, Seio Esfeinodal, Coanas, Vestíbulo, Meato Superior, Meato Médio, Meato Inferior), Faringe (Porção Nasal ou Nasofaringe, Porção Oral, Porção Laríngea, Óstio Faríngeo da Tuba Auditiva, Tórus Tubário), Laringe (Cartilagem Cricoide, Cartilagem Tireoide, Cartilagem Epiglote, Ventrículos da Laringe, Cavidade Infraglótica, Pregas Vestibulares, Glote), Traqueia, Brônquios (Brônquios Principais Direito e Esquerdo), Pulmão (Pulmão Direito: Lobo Superior, Lobo Médio, Lobo Inferior, Fissura Horizontal, Fissura Oblíqua; Pulmão Esquerdo: Lobo Superior, Lobo Inferior, Língula, Fissura Oblíqua).

Durante a aula prática, a maioria dos alunos acompanhou as demonstrações do professor e depois realizou seus estudos junto às peças anatômicas. Os modelos praticamente não foram utilizados.

26 de maio de 2009, 11ª aula

A aula de 26 de maio foi a primeira dessa turma no laboratório novo, que foi alocado no recém-inaugurado edifício do Departamento de Ciências Biológicas. As novas instalações do curso foram construídas a aproximadamente 1 quilômetro do departamento antigo e da central de salas de aula. Tratava-se de um território ainda pouco explorado do campus. Apesar de estar no mesmo quarteirão do Departamento de Educação, do Departamento de Matemática e da Clínica de Psicologia, o prédio acaba sendo isolado, pois não existe nenhum centro de convivência nas imediações, além do que apenas os alunos do curso de Biologia assistem a aulas ali. Aliás, naquela parte do campus não existem salas de aula, mas, como o departamento é dotado de três laboratórios, muitas aulas do curso de Ciências Biológicas acabam se realizando naquele espaço.

Os alunos foram chegando, vestindo seus jalecos e aguardaram em pé pela chegada do professor. Logo, eles foram convidados a sentar-se ao redor das seis macas novas de inox que estavam espaçosamente distribuídas por todo o ambiente. Cada mesa possuía ao seu redor seis bancos giratórios bastante confortáveis. O professor fez uma breve descrição do novo laboratório e das novas perspectivas no que tange às técnicas de conservação dos cadáveres:

> Uma questão importante nesse processo foi algumas mudanças, tais como... Nós não temos mais cubas de alvenaria, nossas cubas agora são de inox. São cubas caras... Cada uma foi orçada a redor de 17 mil reais. Elas foram construídas e montadas por uma empresa de Botucatu, que já tinha prestado serviço para outros laboratórios de Anatomia. Eu tive a oportunidade de, com autorização da diretoria, ir ao campus de Presidente Prudente para observar a preparação de peças com glicerina. Elas foram fixadas previamente em formol e depois em glicerina, a partir de uma técnica de retirada do formol e fixação em glicerina. Assim, não há mais a necessidade de você manter a peça na cuba ou na caixa contendo a solução de formol. Você pode fazer isso com qualquer material; a peça fica mais escura, não tenha dúvidas, mas a técnica minimiza a inalação de vapores em sala de aula. Nos grandes eventos eu tenho ficado atento a outras técnicas que você possa introduzir no laboratório desde que não tenham custos muito elevados. Vocês poderão ver no Congresso Nacional de Anatomia a apresentação da plastinação, da utilização de resinas, que são materiais caríssimos. Quem teve a oportunidade de ver aquela exposição itinerante do corpo humano[23] observa que ali tem um corpo humano masculino seccionado em fatias muito finas e todo o material está "emblocado" numa resina especial. Isso nós não temos condições de desenvolver aqui. Mas pelo menos já temos grande parte do nosso acervo em

23 O docente refere-se à exposição "Corpos – a Exposição", que esteve nos anos de 2007 e 2010 na cidade de São Paulo.

sistema locomotor conservado em glicerina. Então não há mais aquele transtorno da evaporação do formol.

Ainda segundo o professor, com as novas instalações do laboratório e com o acervo anatômico disponível, haveria condições suficientes para "atender a um curso de Fisioterapia, que tem um conteúdo [programático] maior do que aquele ministrado para os cursos de Educação Física".

As instalações mostraram-se bastante modernas; o ambiente é bem iluminado e arejado. As duas entradas para o laboratório se dão através de duas portas duplas, uma situada de frente para o Departamento de Ciências Biológicas (que se constitui na entrada principal), e outra que dá acesso à lateral direita do prédio, onde há espaço para entrar um veículo. Essa porta fica ao lado da porta do acervo anatômico que dá para a área externa. O acervo anatômico foi todo concentrado em uma grande sala anexa, ao fundo do laboratório, e possui uma porta independente, de modo que as peças só são encaminhadas para o laboratório na hora das aulas, reduzindo o odor de formol. Ainda existem ao longo das duas paredes laterais do laboratório duas grandes bancadas com pias e armários. Há também uma lousa branca, aparelho multimídia já instalado e telefone independente.

Nessa aula, de fato, estavam todos impressionados com o novo ambiente, o que se deu, sobretudo, na comparação com as antigas instalações, bastante improvisadas e desconfortáveis para uma situação de aprendizagem. O cheiro de formol era ameno, mas por enquanto não havia água nem ar condicionado instalados.

Os alunos pediram para visitar a sala do acervo, pois nenhum deles conhecia de fato o acervo anatômico da Faculdade de Ciências (FC) da Unesp, *campus* de Bauru. O acervo mostrou-se vasto em um espaço bastante amplo; dispõe de duas bancadas adaptadas para estudo, com os livros de Anatomia indicados pelo professor na bibliografia do curso. As cubas novas foram alocadas na parte central da sala. Duas paredes foram preenchidas com estantes de alvenaria, com varias caixas de plástico, de todos os tamanhos, con-

tendo solução de formol e peças anatômicas, tanto humanas quanto animais. Um aluno abriu a primeira cuba, e todos se precipitaram para ver os corpos mergulhados no interior do recipiente. O técnico explicou que alguns deles estavam lá havia mais de vinte anos, e ainda não tinham sido trabalhados.

Havia dentre os corpos e tórax da cuba um corpo feminino obeso e, em parte, dissecado. Os alunos ficaram impressionados com o volume do corpo da mulher, de modo que o técnico explicou que ele precisou ser primeiramente esquartejado, para depois ter algumas partes trabalhadas, pois era tão pesado que não poderia ser retirado inteiro de dentro da cuba. Mais tarde os alunos puderam trabalhar o sistema reprodutor feminino com a pelve desse corpo, o que lhes causou uma forte má impressão... Uma das alunas encontrou, em uma caixa, um feto de aproximadamente oito meses, o que causou uma grande sensação de estranhamento entre os alunos. Apenas três estudantes não quiseram ver o bebê, o que gerou algumas críticas sussurradas entre os demais estudantes, convergindo para a acusação de que não estavam psicologicamente preparadas para assumir os compromissos cobrados a um biólogo, deixando transparecer que, mais do que os conhecimentos anatômicos, o principal objetivo dessa disciplina constituía-se em "ter coragem" de olhar, tocar e manusear os cadáveres e as peças anatômicas.

Nesse dia, o professor iniciou a parte teórica da aula retomando o sistema respiratório, que ainda precisava ser discutido. Em vez de projetar *slides*, utilizou um novo recurso, o P. A. L.[24] (Practice Anatomy Lab). Trata-se de um programa de computador que reproduz imagens fotográficas de peças anatômicas em tamanho ampliado quando projetadas na parede, e é interativo (com o cursor do computador aponta-se a estrutura desejada e seu nome logo aparece). Além das fotos de peças anatômicas em boa resolução, o programa também disponibiliza imagens de modelos nos mais diversos cortes.

---

24 CD-ROM interativo que acompanha o livro-texto de Martini, Timmons e Tallitsch (2009).

Foram utilizados, para a parte teórica da aula, fotos de hemicabeças demonstrando o Meato Nasal, vista dorsal, anterior e superior da Laringe, a cavidade torácica para visualização da Traqueia, do Brônquio Principal Direito e do Brônquio Principal Esquerdo, vista anterior do Pulmão com a Traqueia. O professor ainda retomou o uso de *slides* para demonstrar a lobação pulmonar, o saco pleural seroso e a pleura parietal (parte costal, mediastinal e diafragmática), além da Cúpula da Pleura.

Antes do intervalo foi recomendado aos alunos que recolhessem seu material e o colocasse sobre as bancadas, pois as mesas, que estavam sendo utilizadas para escrever, seriam ocupadas pelo material anatômico. Às 16 horas teve início a parte prática da aula, na qual o professor solicitou a seguinte atividade: "Olhem todas as estruturas no material que está na sua mesa (hemicabeças, laringes e pulmões). Depois passem pelas outras mesas, porque as peças são diferentes e qualquer uma delas pode cair na prova". Tratava-se certamente de uma estratégia para que os alunos aprendessem a lidar com variações anatômicas sutis.

A maioria dos alunos sentiu dificuldade em começar a realizar essa tarefa, pois demandava deles o manuseio das peças que estavam concentradas dentro de bandejas e precisariam ser distribuídas pela mesa. O professor solicitou essa tarefa, que era óbvia, mas os alunos não se moviam, de modo que ele mesmo passou pelas mesas e foi retirando o material. Uma aluna começou a manusear uma hemicabeça quando percebeu a presença de cabelos na nuca. Assustou-se e soltou a peça em cima da maca. O pulmão, por sua porosidade, parecia instigar o toque, e, assim como em aulas anteriores, foi comum ver os alunos apertando as peças, até com uma certa força. Um aluno lamentou não ter trazido as luvas para poder apertá-los também.

Nesse dia houve uma grande movimentação dos alunos, que estavam mais falantes e agitados, talvez em virtude da mudança do ambiente. Em uma das macas, observava-se um estudante, bastante compenetrado, manipulando uma hemicabeça enquanto fazia uma demonstração para os colegas. Ao final de sua exposição, no

entanto, ele empurrou com desprezo a peça para bem longe dele e, com cara de nojo, exclamou "Credo!". O comportamento desse aluno permitiu reconhecer a relação e o contato dos alunos com as peças anatômicas como uma encenação e o laboratório de Anatomia como um território de teatralização do ensino e da aprendizagem. Ao incorporar o papel de estudante, o discente mostrou-se circunspecto, atencioso e respeitador da peça anatômica; cumprida essa encenação, o que se seguiu foi o despojar-se da máscara científica e a retomada do horror social ao cadáver, que é também a rejeição do morto e da própria morte.

Um aluno veio até mim e perguntou o que eu estava anotando. Essa não foi a primeira vez que solicitaram a minha atenção, pois sempre participei das aulas práticas e era constantemente convocada, enquanto psicóloga, para intervir em um grupo de alunas que sempre discutiam na hora de estudar juntas. Mas o intuito do estudante era dizer que se interessava muito pela Psicologia, e que estava se saindo melhor do que esperava nas aulas práticas. Relatou já ter presenciado um acidente de carro, ocasião na qual havia desmaiado. Disse que no começo das aulas sentiu muito medo do contato com o cadáver, mas que agora já era capaz de olhar e até mesmo de pegar algumas peças, estudando com mais facilidade.

2 de junho de 2009, 12ª aula

A aula do dia 2 de junho foi dedicada ao sistema digestório. Na primeira parte o professor apresentou *slides* contendo fotos dos órgãos digestivos, da situação dos mesmos na região abdominal, do vestíbulo da boca (e desembocadura da glândula parótida), da cavidade própria da boca (palato duro e palato mole), da válvula palatina, do arco palatoglosso, das glândulas salivares, da língua, da abertura da faringe. Além disso, apresentou desenhos do estômago, duodeno, vesícula biliar, acesso ao ducto pancreático principal, ducto colédoco, foto do trato intestinal, desenhos do intestino grosso em três cortes diferentes e foto da vista anterior e inferior do

fígado. Na lousa, desenhou os lobos do fígado: direito, esquerdo, quadrado e caudado.

Na parte prática da aula, foram dispostas em duas macas as seguintes peças: hemicabeças, estômagos, tronco com intestinos, intestinos fora da cavidade abdominopélvica, fígados, pâncreas, peritônio e suas partes, partes do intestino (isoladas), hemipelves e modelos de intestinos, fígados, estômagos.

A partir dessas peças os alunos deveriam localizar as seguintes estruturas: Boca (vestíbulo e cavidade bucal), Tonsila Palatina, Palato Duro, Palato Mole ou Úvula, Língua (raiz, dorso e ápice); Papilas Valadas, Faringe (Nasofaringe, Orofaringe, Laringofaringe), Esôfago, Estômago (Curvatura Gástrica Menor, Omento Menor, Curvatura Gástrica Maior, Omento Maior, Corpo Gástrico, Fundo Gástrico, Piloro), Intestinos (Delgado: Duodeno, Jejuno e Íleo; Grosso: Ceco, Apêndice Vermiforme, Cólon Ascendente, Cólon Transverso, Cólon Descendente, Cólon Sigmoide, Reto e Canal Anal), Glândulas Salivares (Parótida, Submandibular, Sublingual), Fígado (Lobos: Esquerdo, Direito, Quadrado e Caudado), Pâncreas (cabeça, corpo, cauda), Duodeno (Ducto Colédoco, Ducto Cístico, Vesícula Biliar, Jejuno e Íleo, Mesentério), Intestino Grosso (Apêndices Epiploicos, Tênia), Partes do Peritônio (Omento Maior, Omento Menor, Mesentério, Mesocólon Transverso).

Pode-se dizer que a parte prática dessa aula foi sucinta e pouco produtiva. Os estudantes demoraram bastante para voltar do intervalo e apenas 6 dos 18 alunos presentes tinham a lista de estruturas consigo. Reticentes em manipular os intestinos, resignaram-se a apenas assistir à demonstração do técnico.

Observou-se ao longo das aulas que alguns sistemas ou órgãos eram causadores de receios e sentimentos de nojo maiores que outros. O nojo dos órgãos genitais, e sobretudo do órgão genital feminino, foi reiteradamente confessado, e sempre que o mesmo era apontado o fato devia-se a uma peça específica, a pelve "da gordona". O nojo investido a essa peça devia-se, na opinião dos alunos, à consistência da mesma, sendo a gordura um dos elementos que mais geraram expressões de asco ao longo da disciplina. O nojo de

outras partes do corpo, socialmente consideradas como sujas, contaminadas e contaminantes, como é o caso dos intestinos e dos pés e das unhas, pode ser bem explicitado pelas falas a seguir:

> Apenas duas peças eu não conseguia olhar, que realmente me dava assim um desconforto: a face e os pés; de resto, tranquilo. A face porque guarda muito a expressão e eu guardo muito a fisionomia das pessoas. E os pés me davam muito nojo. São pés que contam uma história, tinha uma marca, pés de andarilhos.

> As hemicabeças não são legais, as mãos e pés, ver as unhas, não é legal, porque faz a gente pensar que aquilo já foi uma vida.

> Os músculos eram ruins de lembrar, principalmente na hora da comida, mas não me impedia de comer, não!

> Nojo, não. Eu fiquei mais impressionada com as cabeças, que parecem mais com um ser humano mesmo. Porque o resto a gente trata como uma carne mesmo.

> Tive nojo de todas. Nunca peguei em nenhuma peça. Tinha nojo da textura, mas não cheguei a passar mal. A que mais me impressionou foi a hemicabeça", ou, ainda, "ver a hemicabeça foi estranho, mas eu não tinha medo nem fiquei sem comer carne.

Por outro lado, o cérebro foi relatado como um dos órgãos mais "interessantes": "Com o cérebro eu fiquei impressionada. Pelo toque, pela forma, eu achei mais diferente, no sentido de ficar admirada". Outra aluna surpreendeu-se com o pulmão e, sobretudo, com o cérebro: "É um material estranho... difícil pensar como ele comanda nosso corpo. É como uma massinha".

Foi possível perceber que muitas foram as ocasiões e que múltiplos foram os motivos pelos quais os alunos sentiram nojo, asco ou estranhamento frente a peças anatômicas específicas. Esses apontamentos perpassaram pela sensibilidade individual dos estu-

dantes, atribuindo, por exemplo, aos indícios de humanização do cadáver, como o rosto, pés, mãos e unhas, a razão do nojo outrora inconfessável.

O cérebro só foi mencionado em termos positivos, sendo um órgão "interessante", "mágico" ou "maravilhoso", o que certamente se relaciona com a valorização social de tudo que se refere ao pensamento, à razão ou ao raciocínio, instância privilegiada do homem e que o difere dos outros animais. Em contrapartida, o nojo dos pés "de andarilhos" pode ser interpretado como a expressão de valores igualmente sociais, pois significa ter nojo dos indícios não só de que aquele corpo fora de alguém, mas, sobretudo, de alguém cujo valor social foi diminuído e cuja trajetória de vida culminou na condição de indigência.

9 de junho de 2009, 13ª aula

Nessa aula contemplou-se o sistema urinário, o sistema reprodutor feminino e o sistema reprodutor masculino. Na primeira parte da aula o professor retomou o sistema digestório e apresentou, através de desenhos na lousa, a aorta abdominal, a drenagem venosa e, através de *slides*, esquemas dos lóbulos hepáticos, representação esquemática de mesos e ligamentos peritoneais em corte transversal.

Depois o docente focou o sistema urinário,[25] apresentando um *slide* com um esquema desse sistema acrescido de um texto. Vale ressaltar que a parte teórica da aula era sempre descritiva, de modo que as explicações geralmente não superavam as informações contidas nos textos dos *slides*. No entanto, sempre que possível, o professor frisava a importância de se ter hábitos saudáveis, ressaltando os malefícios, por exemplo, do consumo de bebidas alcoólicas para os rins, o fígado etc.

---

25 Essa aula foi bastante corrida, pois a segunda avaliação aproximava-se e ainda faltava abordar o sistema nervoso, que é mais difícil e extenso.

Nessa aula teórica, também foram apresentados *slides* contendo fotos dos rins em vista anterior e posterior, a estrutura do peritônio, a. venal, a. renal e ureter, foto do rim direito (vista posterior), imagem de vasos injetados, molde da pelve renal, esquema da cápsula renal, do néfron e do corpúsculo renal (Malpighi).

Ainda na primeira etapa da aula foram distribuídas nas seis macas bandejas contendo: rins em corte frontal (anatomia interna), rins inteiros, troncos com os rins na posição anatômica, vasos e, em uma mesa, um órgão sexual masculino, com o intuito de visualizar as seguintes estruturas: Córtex Renal, Papila Renal, Cálice Menor, Cálice Maior, Pelve Renal, Ureter, Cápsula Renal, Pirâmide Renal. Os alunos procuraram identificar as estruturas em grupos de quatro ou cinco, mas no geral eles apenas esperaram pela demonstração do professor ou do monitor, antes de saírem para o intervalo. Nesse dia apenas um aluno estava com luvas, o que de certa forma demonstrava a disposição dos mesmos em estudar manuseando as peças anatômicas. O uso ou não das luvas certamente configurara-se, ao longo do curso, como uma das estratégias dos estudantes para se esquivar ao toque das peças anatômicas.

Após o intervalo, foi projetada uma imagem colorida de uma bexiga feminina e uma foto de um corte frontal (coronal) pela bexiga urinária e a uretra feminina (vista anterior), seguidos de um breve texto. Depois, apresentou-se a foto de um corte sagital mediano pela uretra masculina, um esquema da bexiga urinária, figura de uma secção sagital do ducto deferente do epidídimo e do testículo, do túbulo seminífero em um lobo do testículo e, enfim, uma imagem de um corte transversal de pênis mostrando os tecidos eréteis.

Em seguida à apresentação da parte teórica do sistema reprodutor masculino, os alunos foram convidados a assistir à demonstração das estruturas. O material anatômico foi distribuído em seis mesas, de modo que em cada uma delas havia, além das peças relativas ao sistema urinário, um pênis em corte sagital, uma pelve masculina e testículos (para demonstração do sistema reprodutor masculino), além de alguns úteros, uma pelve feminina inteira e uma em corte sagital mediano (para demonstração do sistema

reprodutor feminino). A partir dessas peças foram recordadas as estruturas do sistema urinário, ao que se seguiu a demonstração das seguintes estruturas, para a qual o professor contou com o auxílio de uma monitora de Anatomia do curso de Educação Física: quanto ao sistema reprodutor masculino, foram contemplados o Corpo Esponjoso, Corpo Cavernoso, Glande do Pênis, Ducto Deferente, Vesícula Seminal, Próstata, Escroto, Epidídimo; e, do sistema reprodutor feminino, abordou-se o Ovário, Tuba Uterina, Infundíbulo, Ampola, Fímbrias Ováricas, Colo Uterino, Istmo Uterino, Corpo Uterino, Vagina, Bexiga Urinária e Uretra.

O professor sentou-se em uma das mesas, contendo uma pelve feminina, um rim e uma hemipelve masculina, onde se concentraram 13 dos 28 alunos presentes. Isso porque a pelve feminina chamou atenção por seu tamanho e, sobretudo, pela grossura da camada gordurosa que o corte permitia visualizar. O professor então remeteu àquele corpo esquartejado que os alunos tinham visto em uma das cubas, e que era de uma senhora de aproximadamente 150 quilos. Essa peça causou muito estranhamento entre os alunos, além de muitas piadas e expressões de nojo. Aliás, todas as peças nas quais a camada gordurosa aparecia foram motivo de nojo e mal-estar, em virtude da cor, da textura e da viscosidade da gordura.

Realizadas essas observações, o professor passou a apresentar o aparelho reprodutor masculino a partir de uma abordagem comparativa. Primeiramente, pediu a uma aluna, que estava com luvas, que segurasse um rim. Como o clima estava descontraído, a aluna fingiu decepção. Uma colega disse para ela "não se importar, que o pênis era pequeno", e então uma terceira aluna quis pegar o celular para fotografar o membro. Nesse momento o professor interferiu e restabeleceu o clima de sobriedade no ambiente. Aproveitou para solicitar um pênis de cachorro, para demonstrar a glande do pênis:

> Observe que no cachorro ela é longa e, portanto, há a necessidade de um osso peniano que, intumescido, vai ser introduzido na vagina. Agora, por que eles ficam grudados? O cachorro esperneia pouco e lentamente. Ele tem que manter o pênis na vagina e não

possui nenhuma "garrinha". É a glande que incha e só desincha quando ocorre a ejaculação.

Essa aula foi extensa, e quando terminou já estava praticamente escurecendo. No entanto, treze alunos (aqueles que estiveram junto à mesa do professor durante a demonstração) permaneceram no laboratório e pediram que a monitora tentasse afastar os lábios vaginais da pelve feminina, o que ela conseguiu fazer, não sem dificuldades, utilizando uma pinça. Assim, os estudantes se sentiram satisfeitos para encerrar mais aquela lição de Anatomia.

16 de junho de 2009, 14ª aula

A aula do dia 16 de junho iria contemplar o sistema nervoso. Enquanto o técnico acabava de fazer ajustes nos *slides* que seriam utilizados na parte teórica da aula, o professor anotou na lousa a data da prova, que seria realizada no dia 30 de junho, a data da revisão prática, que seria no dia 25 de junho na parte da tarde, bem como o conteúdo a ser estudado ("Sistema Respiratório", "Sistema Digestório", "Sistema Urinário", "Sistema Reprodutor Feminino", "Sistema Reprodutor Masculino" e "Sistema Nervoso"). Aproveitou o momento para instruir os alunos a, no dia da avaliação, entrarem pela porta lateral do acervo anatômico, onde esperariam para realizar a prova prática, que seria aplicada dentro do laboratório. Com relação à prova teórica, observou que a mesma seria realizada em outro laboratório situado nas proximidades, e que seriam aplicadas de quatro a cinco provas diferentes.

A seguir, foram distribuídas aos alunos duas listas complementares, totalizando portanto um conteúdo de 63 estruturas anatômicas referentes ao sistema nervoso, que se iniciou com a projeção de um esquema do sistema nervoso central e periférico, seguido de um texto no qual eram pontuadas as estruturas pertencentes ao sistema nervoso central (Encéfalo e Medula Espinhal) e o sistema nervoso periférico (nervos gânglios e terminações nervosas).

Projetou-se então uma série de *slides* com vistas a demonstrar o encéfalo, a medula espinhal fetal, as divisões do sistema nervoso, a embriologia do sistema nervoso, divisão primária e subdivisões do tubo neural, estrutura do encéfalo no adulto, estrutura básica do neurônio (seguido de um texto sobre o tecido nervoso); ainda demonstraram-se figuras que representavam os quatro tipos de neurônios encontrados no interior do SNC,[26] a definição de dendritos e axônios, um esquema contemplando o neurônio multipolar e o bipolar, um texto com a classificação dos neurônios e, por fim, um esquema com a classificação das fibras nervosas.

O sistema nervoso é um dos mais meticulosos e extensos da anatomia, de modo que só a parte teórico-descritiva dessa aula estendeu-se até as 17 horas. Além disso, tratava-se das últimas aulas do curso (e consequentemente do final do semestre), quando todos já mostravam sinais de cansaço, como sonolência e falta de disposição em participar da aula, por exemplo, copiando a matéria. Ainda assim, os 26 alunos presentes permaneceram para a parte prática, que teria início às 17h30min.

Na segunda parte da aula foram apresentadas 41 estruturas anatômicas, através das seguintes peças, que foram distribuídas nas seis mesas do laboratório: encéfalos, hemiencéfalos, hemicérebros, telencéfalos em corte frontal, troncos encefálicos, cerebelos, medulas espinhais e meninges, além dos modelos anatômicos de encéfalos. As estruturas identificadas foram: Telencéfalo, Hemisférios Cerebrais, Fissura Longitudinal, Lobos (Frontal, Parietal, Temporal, Occipital, Ínsula), Giros e Sulcos, Córtex do cérebro (substância cinzenta, substância branca), Núcleos da Base, Corpo Caloso (Joelho, Corpo/Tronco, Esplênio), Bulbo e Trato Olfatório (vista anterior do Encéfalo), Diencéfalo (Tálamo: cavidade do Terceiro Ventrículo; Hipotálamo: Quiasma e Tractos Ópticos, Infundíbulo, Corpos Mamilares; Epitálamo: Glândula Pineal; Terceiro Ventrículo), Mesencéfalo (Pedúnculos Cerebrais, Corpos Quadri-

26 Sistema nervoso central.

gêmeos: Colículos Superiores e Inferiores; Aqueduto do Mesencéfalo), Ponte, Bulbo (Medula Oblonga, Pirâmide, Oliva), Cerebelo (dois Hemisférios Cerebelares, Vermis), Hemicabeças (Seio Sagital Superior, Seio Sagital Superior).

Como a aula foi cansativa e ultrapassou o horário previsto, foi apenas realizada a demonstração das estruturas supracitadas, e foi programada uma revisão das mesmas na próxima aula.

23 de junho de 2009, 15ª aula

A aula do dia 23 de junho foi a última aula formal antes das avaliações finais da disciplina. Na parte teórica, o primeiro tema consistiu na definição das meninges, através da projeção de um esquema no qual se visualizava o líquor no espaço subaracnoide. O professor projetou rapidamente uma sequência de figuras acerca das meninges, sobre as quais não foi possível fazer nenhum registro, já que era a ultima aula e ele gostaria de terminar o estudo do sistema nervoso, apresentar a parte teórica do sistema reprodutor masculino e, ainda nesse mesmo dia, realizar a parte prática dos dois sistemas.

Após contemplar as meninges (dura-máter, aracnoide e pia-máter), projetaram-se duas figuras que representavam a vista anterior e lateral dos ventrículos do encéfalo, e duas fotos de tomografia computadorizada do encéfalo, demonstrando a configuração normal dos ventrículos, e a configuração anormal dos ventrículos em consequência da hidrocefalia. Ainda abordaram-se os seguintes temas: através de *slide* com foto de uma hemicabeça, o líquor, meninges do encéfalo e medula espinhal, foto com corte horizontal dos ventrículos direito e esquerdo, e dois esquemas retratando o sistema nervoso através de corte transverso do seio sagital superior. Ao terminar a descrição dessas estruturas o professor cedeu algum tempo para perguntas, enquanto uma monitora reapresentava os *slides* para que os alunos tentassem copiar o texto que discorria sobre as meninges.

Após cinco minutos, o professor retomou o conteúdo, apresentando, através de *slide* com texto, a divisão do sistema nervoso através de critérios funcionais (sistema nervoso somático e sistema nervoso visceral), bem como a parte teórica de apresentação do sistema nervoso autônomo (sistema nervoso simpático e parassimpático), dos gânglios do simpático e do parassimpático e suas diferenças. Ainda foram expostas duas figuras com a origem do sistema nervoso parassimpático e do simpático, seguidas de uma tabela intitulada "Sinopse do Simpático e Parassimpático", relacionando, por exemplo, o estímulo de um determinado órgão e as reações produzidas por tal estímulo pelo SNS[27] e pelo SNP.[28]

O docente concedeu um intervalo de vinte minutos, após os quais ele iniciou o segundo momento da aula, com o objetivo de abordar de forma rápida o sistema reprodutor masculino. Ele inclusive avisou que não seria possível para os alunos anotar a matéria. Baseou-se na apresentação de dois *slides* para iniciar o novo conteúdo. Com a apresentação de um esquema de hemipelve masculina (corte transversal), e um *slide* com texto, o professor pontuou as principais estruturas do sistema reprodutor masculino, como gônadas, testículos, túbulos seminíferos e vias condutoras, bem como das glândulas anexas. Um segundo *slide* apresentou o esquema de um escroto, seguido por um texto no qual suas estruturas eram contempladas, como a túnica dartos, um corte sagital mediano do músculo cremaster e túnica vaginal.

Também foi exposto um *slide* que demonstrava um esquema com a secção sagital do ducto deferente do epidídimo e do testículo, bem como do túbulo seminífero em um compartimento (lóbulo) do testículo. Esses esquemas foram sucedidos pela apresentação de texto acerca do parênquima testicular e da apresentação de uma ilustração do lóbulo do testículo. Ao terminar de descrever o epidídimo, o ducto deferente, a ampola, o ducto ejaculador e o funículo ou cordão espermático, o professor deu uma pausa para que os alu-

27 Sistema nervoso simpático.

28 Sistema nervoso parassimpático.

nos copiassem o último *slide* apresentado ("Esquema de um Lóbulo do Testículo").

Enquanto os alunos copiavam o texto, o professor adiantou algumas informações sobre o exame prático, que seria composto de quarenta estruturas a serem descritas em um tempo que seria definido entre um minuto e meio e dois minutos, "dependendo do comportamento disciplinar dos alunos". Segundo seus cálculos, a prova deveria demorar cerca de três horas.

Prosseguiu apresentando esquemas com o ducto deferente, o colículo seminal, as glândulas anexas e a morfologia do pênis, ao que se seguiu a apresentação do sistema reprodutor feminino, através de *slides* contendo um esquema da vista posterior desse sistema e um texto que descrevia os ovários e as tubas uterinas. O docente descreveu a placenta e disse que, em consideração a uma aluna que estava grávida, ele não apresentaria o bebê do acervo. A aluna disse que não se importava e que estava disposta a ver, mas o professor recusou-se a pegá-lo. Nesse momento, ele relatou a origem do feto: "Veio para a gente um aborto. Mãe alcoólatra e andarilha. Teve uma cirrose hepática que provocou o aborto de uma menina de sete meses". A despeito de a maioria dos alunos já ter visto essa peça na visita ao acervo, o docente ainda alertou: "Vocês não podem ver. Impressiona".

A partir dessa fala, algumas facetas da identidade profissional do professor foram, provisoriamente, suspensas. A presença de uma estudante grávida ensejou que ele assumisse a dimensão humana e humanizadora do pequeno cadáver. Mais do que isso, por uma única vez ele fugiu à tarefa implícita de dessensibilizar os alunos através da naturalização dos corpos, para confidenciar elementos da história do feto, o que lhe conferiu tênues, porém significativos, elementos identitários.

O processo de naturalização dos corpos e a consequente dessensibilização dos alunos frente àquilo que deveria constituir apenas um objeto de estudo tende a concretizar-se, ainda que parcialmente, através de estratégias nada convencionais. Trata-se de forjar, em prol do ensino, da aprendizagem e, sobretudo, da identidade profissional, mecanismos psicológicos capazes de transferir as

angústias e medos suscitados pelas peças anatômicas a instâncias mais longínquas e, quiçá, menos conscientes. A repressão, o recalque e a sublimação inserem-se nessa categoria e cumprem a função de silenciar os indivíduos frente às questões funestas geradas pelo ambiente do laboratório de Anatomia. Ainda assim, alguns alunos, em conversas mais informais com a pesquisadora, mencionaram o medo de assombração gerado pelos cadáveres, bem como a recorrência de sonhos com peças anatômicas.

O próximo *slide* projetado, referente ao sistema reprodutor feminino, apresentava dois esquemas de vagina, seguido por um texto com a definição, as funções (órgão copulador feminino, via de escoamento de sangue menstrual, via de expulsão do feto) e as estruturas anatômicas do referido órgão.

Nesse momento da aula, a aluna grávida perguntou sobre o parto na água, se realmente seria a forma ideal para a expulsão do feto. O anatomista remeteu a uma cena de novela, na qual a protagonista tentou realizar parto na água e não deu certo, fazendo então o parto de cócoras, que, em termos anatômicos, seria o mais viável. Posteriormente, passou-se a uma foto com a vista anterior do pudendo feminino e suas partes, e um esquema dos bulbos do vestíbulo e das glândulas vestibulares.

Finalizada a parte teórica, procedeu-se à parte prática, com seis macas contendo as seguintes estruturas: encéfalos, hemiencéfalos, hemicérebros, telencéfalos em corte frontal, tronco encefálico, cerebelos, hemicabeças, medulas espinhais, meninges, rins inteiros, rins em cortes frontais, troncos com os rins na posição anatômica, pênis em corte sagital, pelve masculina, úteros, pelves femininas inteiras (e em corte sagital mediano). Foi proposto aos alunos que identificassem o maior número de estruturas possível até as 18 horas, deixando o conteúdo restante para a tarde de estudos para a prova, que seria realizada dois dias depois.

As estruturas referentes a essa aula foram: a) Sistema Nervoso: Hemicabeças (confluência dos Seios, Foice do Cérebro, Foice do Cerebelo, Tenda do Cerebelo), Quarto Ventrículo, Espaço Subaracnoideo, Dura-Máter (Paquimeninge), Aracnoide e Pia-Máter

(Leptomeninge), Medula Espinhal (Nervos Espinhais, Gânglios Espinhais, Intumescência Cervical e Lombar, Cauda Equina); b) Sistema Reprodutor Masculino: Corpo Esponjoso, Corpo Cavernoso, Glande do Pênis, Ducto Deferente, Vesícula Seminal, Próstata, Escroto, Epidídimo; c) Sistema Reprodutor Feminino: Ovário, Tuba Uterina, Infundíbulo, Ampola, Istmo, Fímbrias Ováricas, Colo Uterino, Istmo Uterino, Vagina, Bexiga Urinária, Uretra. Os alunos apresentavam sinais de cansaço. Muitos já haviam ido embora antes mesmo de a aula terminar. O professor e o técnico procederam à demonstração das estruturas faltantes do sistema nervoso e, posteriormente, os estudantes dedicaram-se à localização das estruturas referentes aos sistemas reprodutores, pois eram em menor número, de modo que os estudos poderiam se encerrar naquele mesmo dia.

Tarde de estudos...

Dois dias após essa aula, um tanto conturbada pelo excesso de informações que foram contempladas, os alunos dos cursos diurno e noturno em Ciências Biológicas encontraram-se no laboratório didático para uma tarde de estudos. O laboratório foi arranjado de modo que havia seis mesas, nas quais estavam distribuídas as seguintes peças: a) na maca 1:[29] duas hemicabeças, quatro pulmões e duas laringes; b) na maca 2: uma pelve feminina, duas hemipelves femininas e dois rins; c) na maca 3: dois úteros, uma pelve masculina, uma hemipelve masculina e dois rins; d) na maca 4: um intestino, um fígado e um estômago com ometo; e) na maca 5: um tórax, um fígado, um estômago e uma hemipelve masculina; f) na maca 6: quatro hemicabeças, uma medula, quatro encéfalos, um cerebelo e uma dura-máter encefálica.

29 As macas foram numeradas apenas para fins descritivos. A maca 1 situava-se de frente para a porta de entrada do laboratório, sendo que a 2 e a 3 eram paralelas à maca 1, em direção ao outro extremo da sala. A maca 4, por sua vez, era paralela à maca 1, a 5, paralela à 2 e a 6, paralela à maca 3.

Às 14 horas, havia aproximadamente 35 alunos no laboratório. Eram alunos tanto do curso diurno quanto do noturno em Ciências Biológicas, como também alguns alunos da disciplina de Anatomia Humana do curso de licenciatura em Educação Física, que aproveitaram que o laboratório estava aberto para poder estudar. A movimentação e o barulho eram intensos.

Na maca 1 (de frente para a porta de entrada do laboratório), encontravam-se sete alunas do período integral e um aluno do período noturno. Essas estudantes possuíam um forte vínculo de amizade, no entanto, durante as aulas do semestre, elas não conseguiram estipular uma metodologia de estudos, o que foi motivo de sérias desavenças. Uma delas, a única com luvas, coordenava os estudos, fazendo demonstrações aos colegas.

Às 15h30 min, os alunos do curso de Educação Física retiraram-se sob a alegação de que iriam assistir a um jogo da Seleção brasileira, já que se vivia o período de realização do Campeonato Mundial de Futebol, restando então 29 alunos no laboratório. Em grupo, esses alunos se revezavam tanto na demonstração das peças quanto no uso das mesas. Eles estavam estudando sem supervisão. Às 17 horas o docente e o técnico passaram pelas mesas. O técnico foi solicitado a fazer uma apresentação dos sistemas reprodutores para um grupo de dezoito alunos. Quanto àquelas sete alunas supramencionadas, elas realizaram seus estudos à parte, terminando em apenas seis (uma foi embora chorando, em virtude da não concordância com a ordem dos estudos estabelecidos por aquela que fazia as demonstrações e que, obviamente, liderava o grupo de estudos).

30 de junho de 2009, avaliação II

A avaliação final ocorreu no dia 30 de junho, e correspondeu ao 17º e último encontro da disciplina. Os alunos deviam aguardar no recinto onde se localiza o acervo anatômico para entrar para a prova prática, a qual foi realizada no laboratório, organizado da seguinte forma: quando se adentrava no ambiente pela porta do acervo,

deparava-se, nas três paredes que limitavam o laboratório (com exceção da parede da porta por onde os alunos entrariam), com dez nichos ou estações, que foram organizados e numerados de 1 a 10, no sentido anti-horário. No interior do laboratório, supervisionavam a prova o professor, o técnico, um orientando de doutorado e a própria pesquisadora. No acervo, uma monitora do curso da Educação Física cuidava de manter os alunos em fila e em silêncio.

Os estudantes ingressavam em grupos de dez, em ordem aleatória, ou melhor, na ordem da fila que os próprios estudantes haviam formado à medida que chegavam para fazer a prova. Sentavam-se à frente de um dos nichos e esperavam que as folhas de resposta fossem entregues. Pontualmente às 14 horas o professor acionou o cronômetro e a primeira dezena de estudantes começou a fazer a avaliação. Nos dez nichos haviam sido distribuídas 24 peças anatômicas a partir das quais os alunos deveriam identificar quarenta estruturas. A cada dois minutos o cronômetro sinalizava que os alunos tinham imediatamente de mudar de cadeira. Faziam isso até que todos tivessem passado por todos os nichos, o que se dava em exatos vinte minutos. Quando aquela dezena de alunos encerrava a prova prática, devia sair pela porta principal do laboratório, estando eles proibidos de dar a volta por fora do prédio e se comunicar com aqueles que ainda não tinham feito a avaliação. Assim, eles foram se reunindo em um banco abaixo da escada que conduz ao Departamento de Ciências Biológicas. Pontualmente às 15h20min, encerrou-se a quarta e última bateria, com apenas dois alunos.[30]

A prova teórica foi realizada em uma das salas em cima da biblioteca, portanto, em um local distante uns 700 metros de onde foi aplicada a prova prática. A sala já tinha sido organizada, com as carteiras dispostas de forma a manter os alunos afastados uns dos outros. Essa era uma das precauções para evitar a comunicação entre os alunos durante a prova. Outra estratégia era o fato de o professor aplicar dois modelos diferentes de provas para a mesma

30 No total, 32 alunos fizeram a prova.

turma. Essas provas eram entregues para os alunos de modo que nenhum deles tinha um colega ao lado com a mesma prova.

Os alunos demoraram uma média de vinte a trinta minutos para fazer a prova teórica, composta por dezesseis questões de múltipla escolha que se baseavam na capacidade do examinando em identificar uma determinada estrutura a partir de sua descrição. A nota mais alta obtida pelos alunos na prova teórica foi 10,0 e a mais baixa, 3,78, sendo a média da classe 7,0. Com relação à prova prática, a mesma consistiu na identificação e nomeação de quarenta estruturas localizadas em 24 peças anatômicas, sendo a maior nota 10,0 enquanto a mais baixa foi 4,5. A média dos alunos nessa prova foi 7,85.

A segunda avaliação, assim como a primeira, centrou-se na capacidade do aluno em identificar, descrever e nomear estruturas. O conteúdo para estudo abrangeu os sistemas muscular, circulatório, respiratório, digestório, urinário, reprodutor feminino, reprodutor masculino e nervoso, somando aproximadamente 238 estruturas para serem memorizadas. A média final dos alunos variou de 4,0 a 9,4, de modo que apenas um discente ficou em regime especial de recuperação, com média 5,43.

Ao final da disciplina...

Ao serem questionados acerca daquilo que mais os havia impressionado durante as aulas de Anatomia, catorze estudantes mencionaram a complexidade do corpo enquanto "objeto de estudo", ou seja, a complexidade do próprio conteúdo de aprendizagem, em detrimento das situações conflituosas vivenciadas ao longo das aulas perante a sucessão de apresentações de órgãos ou peças anatômicas. No entanto, o restante dos alunos pontuou partes específicas do corpo como entraves à aprendizagem, em razão da impressão que lhes haviam causado. Menções a pés, mãos, unhas, cabelos e a vísceras em geral foram amplamente apontadas, "pois são moles e cheiram mal", e com prevalência a face, em virtude da identificação que ela proporciona aos indivíduos, já que o rosto

humaniza o cadáver: "A maioria das peças parecia de resina, mas as faces, não".

Para expressar a impressão causada pelas peças anatômicas ou pelos cadáveres inteiros, cada aluno reportou-se à sua própria experiência com o material referido e justificou-se de forma altamente subjetiva, de acordo com os sentimentos de estranhamento e com os questionamentos suscitados pelas próprias peças: "Faz a gente pensar que aquela pessoa esteve viva... e como ela foi parar ali?", ou, ainda, "O sistema muscular foi o que mais me impressionou, por ser um dos primeiros que vimos".

Os estudantes também confidenciaram ter sentido medo e nojo de estruturas específicas ao longo do curso. Um aluno descreveu, a respeito do nojo, o "mecanismo" por ele utilizado para suportar as aulas: "Senti nojo dos pulmões e dos órgãos genitais, então eu manipulava como se fossem de plástico, de brinquedo". Outro aluno relatou ao final da disciplina: "Fazer de novo, não!". Enfim, entre nervos e os ossos do ofício, os alunos desempenharam seu papel nesse complexo cenário que é o laboratório de Anatomia, cenário o qual muitos deixam sem a menor perspectiva de regressar.

O poema do aluno de medicina L. Reis, publicado no jornal *O Bisturi* de agosto de 1939 (Reis, 1939 apud Didio, 1986, p.39-40), expressa um pouco das expectativas e angústias de um estudante de Anatomia:

Reflexões de um futuro médico

Anatomia, oh! Deus, – que triste fardo,
Ter que estudar tão fúnebre conjunto
De coisas detestáveis, onde o assunto
É sempre o humano corpo de um coitado.

Causa-me nojo, horror, ser obrigado
A dar espetadelas num defunto.
E para quê? Meu Deus! É que eu pergunto,
P'ra depois, afinal, ser reprovado.

Uma só coisa era capaz, contudo,
De transformar a minha antipatia
E fazer com que eu goste deste estudo.

É pensar no prazer que sentiria
Dissecando o cadáver feio e ossudo
De um velho professor de Anatomia...

Considerações finais

O laboratório de Anatomia é como um mundo à parte, dotado de uma cultura particular e separado por um conjunto de práticas e por uma ética específica que o difere dos outros ambientes de aprendizagem que os licenciandos em Ciências Biológicas frequentam ao longo do curso, o que se dá, em parte, pela trajetória percorrida no processo de constituição da ciência anatômica, que corresponde a uma história de proibições, medos e restrições que, em um sentido mais profundo, expressam o tabu alimentado pela morte e pelos mortos nas sociedades ocidentais.

O tabu da morte está emparelhado a outro tabu, que é o próprio cadáver, que evidencia a morte em vários planos, como a morte do organismo vivo, a morte do outro, anônimo ou querido, e, enfim, a iminência de nossa própria morte. Ele encarna a negação máxima do homem, que é a sua finitude, e destrói, através de seus despojos, o ideal de uma vida eterna.

Foi no bojo das contradições e ambiguidades imanentes a esse ambiente específico de aprendizagem que se buscava compreender que a Antropologia Interpretativa de Clifford Geertz mostrou-se como um aporte teórico profícuo, e motivo pelo qual acabou se tornando um dos eixos norteadores do livro. Justamente por suas peculiaridades e sua capacidade em dialogar com pesquisas sociais

de cunho qualitativo, optou-se por apresentar a metodologia da descrição densa na forma de capítulo teórico; aliou-se a isso o fato de conceber-se a aula tanto como um momento pedagógico quanto como um ato antropológico.

A Educação, talvez mais do que qualquer outra área do conjunto das Ciências Humanas, instiga o diálogo e o empréstimo de conceitos elaborados no bojo de variados campos do conhecimento. Sob as rubricas da multi e da transdisciplinaridade, um grande número de propostas tem sido apresentado e a pesquisa que resultou neste livro empenhou-se em enfrentar esta questão.

Partiu-se do suposto que os conteúdos e as estratégias de ensino empregados nas salas de aula e nos laboratórios de hoje contam com uma história, e essa história está visceralmente comprometida com as possibilidades e limites epistemológicos de cada uma das disciplinas e sua veiculação nos quadros do trabalho docente.

A despeito das diversas estratégias discursivas e ritualísticas historicamente engendradas, e das quais o discurso e o conhecimento científicos são parte, a aceitação da morte e, mais especificamente, da morte simbolizada pelo cadáver está à margem da história individual e coletiva, impossível de ser integrada à norma, que se denomina, em Biologia, vida. Mas a mesma Biologia que não despreza a evolução de todos os seres não pode desdenhar da História.

A aula, e mais especificamente a aula de Anatomia, comporta uma série de peculiaridades que fazem do processo de ensino e aprendizagem dessa disciplina uma experiência não só acadêmica, mas também de ordem pessoal. Configura-se em uma das poucas infrações autorizadas ao tabu da morte e, ao colocar pesquisadores, professores e alunos em contato com cadáveres, deixa de ser apenas uma prática acadêmica para constituir-se em um episódio semanal de embate do indivíduo com a morte.

A Anatomia, portanto, é uma questão da ciência, mas é também parte de uma questão filosófica mais abrangente e certamente bem mais remota, que indaga a origem e o destino do homem, seu desejo pela imortalidade bem como sua humanidade, que se expressa na experiência de estar frente a frente com a morte e o morto, ambos

constantemente a lhe lembrar de sua finitude. Enquanto campo disciplinar, mostra-se consistente, tendo granjeado para si certo poder entre o meio acadêmico, o que lhe garantiu historicamente um grande espaço curricular, o que se deu em parte como decorrência do isomorfismo de seu ensino, como ocorreu no Brasil com a escola boveriana, que primeiramente floresce no âmbito da Universidade de São Paulo para, em seguida, disseminar-se por outras instituições de ensino superior.

A insistência com a qual o docente salientou que um dos objetivos da disciplina era perpetuar a escola reitera o caráter tradicional da mesma e demonstra que frequentar o laboratório de Anatomia é uma das experiências estratégicas do processo de construção da identidade do biólogo ao longo do processo de formação inicial; daí seu caráter ritualístico.

A recorrência aos princípios norteadores da observação da realidade adotados pela Antropologia emblematizada por Clifford Geertz também favoreceu a constatação da aula de Anatomia como um ritual, isto é, uma judiciosa teatralização. Tal encenação, longe de ser uma produção exclusiva de um docente altamente gabaritado para desempenhar sua função e seu papel, pauta-se pela construção histórica de um conhecimento que, enquadrado em termos disciplinares, corresponde à apresentação de um saber conjugado com uma série de atos declarados e pequenas e quase imperceptíveis atitudes que apresenta aos alunos não só os elementos fundamentais do saber sobre a anatomia humana, mas também as atitudes e palavras eticamente admitidas dos e pelos estudiosos da disciplina frente ao cadáver e às peças anatômicas.

Nesses termos, o "teatro anatômico" unespiano não se esgota em si mesmo. O professor, auxiliado por um técnico, reiterava o poder da História ao elaborar matrizes de saber e de comportamentos que, mesmo que paulatinamente modernizadas e ajustadas a públicos específicos, guarda, mesmo que com certo empenho de ocultamento, modelos que foram sendo forjados no correr dos séculos. Mais ainda, toda disciplina – ou campo do conhecimento – comporta "escolas" que buscam conquistar adeptos e assim se perpetuar; o

professor, nesse contexto, mostra-se em sua formação acadêmica, em suas falas e em seu comportamento em sala de aula como membro de uma escola anatômica – a boveriana – e, mesmo que seus alunos não estejam treinando para serem médicos, os postulados da escola do mestre italiano continuam sendo implementados, oito décadas após Bovero ter deixado a vida.

Se a aula de Anatomia Humana é um produto sempre renovado da História, os comportamentos dos alunos também o são. Acredita-se que, no decorrer do período formativo, os universitários vão pouco a pouco substituindo o conhecimento baseado no senso comum – ou próximo disso – que portavam ao ingressar no ambiente universitário por um conhecimento respaldado na ciência e na ética que esta propõe. Isso não implica, por óbvio, a existência de angústias e "sustos", que, se são próprios da vivência de cada aluno, também se constituem em formulações arquitetadas no decorrer de um tempo milenar, se não imemorial. Apesar dos propalados "avanços" das ciências e do espírito que impregna o personagem pós-moderno, este está imbuído de uma sensibilidade multidimensional que une, não sem contradições, o "novo" da ciência com o "velho" das mitologias antigas.

Desse embate resultam medos não confessados e que são judiciosamente ocultos. Tais medos foram percebidos nos momentos de aula e, em alguns casos, confessados no decorrer dos encontros. Constata-se, pois, que, no ambiente teatral, os alunos não são meros espectadores, mas também atores que participam eficazmente da *mise-en-scène*, inclusive em consequência da capacidade do docente de criar um cenário que eleva ao máximo o poder simbólico de todos os elementos arregimentados para a encenação que ele orquestra.

Vale ressaltar ainda que a autora não se vê alijada de participação nessa trama grupal. Os eficientes desempenhos do professor, do técnico e dos alunos também a contagiam, tornando-a mais um protagonista da encenação. Como os demais personagens, apesar de todas as armas oferecidas para a "objetivação em termos científicos de seu objeto de pesquisa", ela também se deixa seduzir pelo espírito grupal e o que ela vê e o que ela sente são frutos de

sua trajetória pessoal frente ao que testemunhou semanalmente. Portanto, como advertem os praticantes da "descrição densa", o que no final ela oferece é uma possível versão do que observou. Em consequência, admite-se aqui não uma prática científica em busca de verdades irrefutáveis, mas sim uma atitude que, sem deixar de ser científica, propõe-se a fixar uma interpretação dos fatos. Uma interpretação dentre tantas outras possíveis.

Este livro buscou o encaminhamento que colocou em conjução uma multiplicidade de saberes e que, centrado na disciplina Anatomia e em seu ensino, buscou suporte na Educação, na História, na Antropologia e, com menos intensidade, na Psicologia.

Desse modo, tornou-se possível inferir que, para a comunidade acadêmica, quando um aluno opta por um curso de Ciências Biológicas, encontra-se apto, ou melhor, preparado para lidar com o ambiente do laboratório, de modo que essa "peculiaridade" do curso raramente é discutida. Nas aulas observadas, a não ser pela aula inaugural e pela leitura da "Oração ao cadáver desconhecido", não houve espaço para que os alunos confessassem seus medos e/ou angústias frente aquela experiência de aprendizagem, o que se constituiu em rico material de análise.

Os discursos e os comportamentos engendrados pelos estudantes ao longo das aulas de Anatomia Geral e Humana, que culminaram de certa forma no processo bem-sucedido de familiarização desses personagens com o acervo anatômico, já que 30 dos 31 alunos da turma observada foram aprovados na disciplina, correspondem por um lado ao processo de desenvolvimento de discursos e posturas científicas afinadas com a identidade profissional do biólogo. Por outro lado, as ambiguidades, o stress e as angústias geradas pelas aulas evidenciaram que o processo de familiarização com o cadáver depende da capacidade de cada indivíduo de contornar as dificuldades e constrangimentos gerados pelo ambiente de laboratório, criando mecanismos psicológicos e cognitivos, como a negação (da humanidade do cadáver), que, para além de um mecanismo de defesa, é condição inseparável para se pensar a morte.

Referências

AIRES NETO, J. O ensino de anatomia no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.12, n.33, p.78-94, jan./ago. 1948.

APAMVET. A vida dos patronos e acadêmicos da Academia Paulista de Medicina Veterinária. Disponível em: http://www.apamvet.com/apamvet05d.html. Acesso em: 29 mar. 2011.

ARASSE, D. A carne, a graça, o sublime. In: CORBIN, A.; COURTINE, J. -J.; VIGARELLO, G. *História do corpo*: da Renascença às luzes. Petrópolis: Vozes, 2008. p.535-620.

ARAUJO, C. S. *Fatos e personagens da história da medicina e da farmácia no Brasil*. Rio de Janeiro: Revista Continente, 1979.

BHABHA, H. K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2007.

BRASIL. Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior. *Relação de cursos recomendados e reconhecidos*. Ciências Biológicas, 2010. Disponível em: http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/ProjetoRelacaoCursosServlet?acao=pesquisarArea&codigoGrandeArea=20000006&descricaoGrandeArea=CI%C3%26%23138%3BNCIAS+BIOL%C3%26%23147%3BGICAS+. Acesso em: 30 mar. 2011.

CASTIGLIONE, A. *História da medicina*. São Paulo: Editora Nacional, 1947. v.1.

CLENDENING, L. (Org.). *Source Book of Medical History*. New York: Dover, 1942.

COLEMAN, W. *Biology in the Nineteenth Century*: Problemas of Form, Function, and Transformation. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.

DANGELO, J. G.; FATTINI, C. C. *Anatomia sistêmica e segmentar*. 3.ed. São Paulo: Atheneu, 2007.

DIDIO, L. J. A. *Biografia do professor Renato Locchi*: Um gigante das ciências anatômicas. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1986.

ERHART, E. A. *Anatomia humana*. 3.ed. São Paulo: Atheneu, 1973.

FERREIRA, A. B. H. *Novo dicionário da língua portuguesa*. 2.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FRIEDMAN, M.; FRIEDMAN, G. W. *As dez maiores descobertas da medicina*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

______. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. In: ______.

A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. p.13-41.

______. *El antropólogo como autor*. Barcelona: Paidós Ibérica, 1989.

______. *After the Fact*: Two Countries Four Decades One Anthropologist. Cambridge: Harvard University Press, 1995.

______. *Nova luz sobre a Antropologia.* Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

______. *O saber local*. 10.ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 1999.

GRADUAÇÃO. Instituto de Ciências Biomédicas da Universidade de São Paulo. Disponível em: http://www.icb.usp.br/~anatomia/graduacao.html. Acesso em: 30 mar. 2011.

HARVEY, W. *Estudo anatômico do movimento do coração e do sangue nos animais*. São Paulo: Ed. Unifesp, 2009.

HISTÓRIA DA MEDICINA. São Paulo: Abril Cultural, 1969a. v.I.

______. São Paulo: Abril Cultural, 1969b. v.II.

HISTÓRICO do Instituto de Ciências Biomédicas. Universidade de São Paulo. Disponível em: http://www3.icb.usp.br/corpoeditorial/index.php?option=com_content&view=article&id=163&Itemid=174. Acesso em: 29 mar. 2011.

IKEDA, L. O. *Avaliação pós-ocupacional do prédio utilizado para laboratório de Anatomia*. Bauru, 2006. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Perícias de Engenharia e Avaliações) – Faculdade de Engenharia. Unesp.

INÍCIO do ICB. Instituto de Ciências Biomédicas da Universidade de São Paulo. Disponível em: http://www3.icb.usp.br/corpoeditorial/index.php?option=com_content&view=article&id=163&Itemid=174. Acesso em: 30 mar. 2011.

LACAZ, C. S. *Ensaios médico-sociais*. São Paulo: Fundo Ed. Byk, 1986.

______. *Médicos italianos em São Paulo:* trajetória em busca de uma nova pátria. São Paulo: Aquarela, 1989.

LAÍN ENTRALGO, P. *História de la medicina*: Medicina moderna y contemporánea. Barcelona: Editorial Cientifico Médica, 1954.

______. *Historia universal de la medicina*. Buenos Aires: Masson Multimedia. LV&D.XL., 1999. CD-ROM.

LE BRETON, D. *La chair à vif*: usages medicaux et moundains du cops humain. Paris: Éditions A. M. Métalié, 1993.

LIBERTI, E. A escola anatômica de Bovero: de onde veio, para onde vai? *O Anatomista*, São Paulo, ano I, v.I, jan. 2010. Disponível em: http://sbanatomia.org.br/oAnatomista.php. Acesso em: 21 set. 2010.

LUDKE, M., ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação*: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACDONALD, H. *Human Remains*: Dissection and its Histories. New Haven: Yale University Press, 2006.

MARINHO, M. G. S. M. C. *Trajetória da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo*: aspectos históricos da "Casa de Arnaldo". São Paulo: FMUSP, 2006.

MARTINI, F.; TIMMONS, M. J.; TALLITSCH, R. B. *Anatomia humana*. 6.ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

MARTINS, J. A pesquisa qualitativa. In: FAZENDA, I. (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 1997. p.48-58.

MERLEAU-PONTY, M. *A fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento*: pesquisa qualitativa em saúde. 7.ed. São Paulo: Hucitec, 2000.

MOEHLECKE, R. Aulas de anatomia não evoluem há mais de um século. *Diário da Saúde*, 2009. Disponível em: http://www.diariodasaude.com.br/news.php?article=aulas-anatomia-nao-evoluem-ha-meio-seculo&id=4479. Acesso em: 23 mar. 2011.

MOTTA, A. A Casa de Arnaldo. In: ______. *Tropeços da medicina bandeirante*: medicina paulista entre 1892-1920. São Paulo: Edusp, 2005. p.167-220.

PERRENOUD, P. Da alternância à articulação entre teorias e práticas na formação inicial dos docentes. In: TARDIF, M.; LESSARD, C.; GAUTHIER, C. *Formação dos professores e contextos sociais*. Porto: Rés-Editora, [s.d.]. p.141-186.

PESET, J. L. *Ciencia y marginación*. Barcelona: Crítica, 1983.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. *Docência no ensino superior*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PORTER, R. *Das tripas coração*: uma breve história da medicina. Rio de Janeiro: Record, 2004.

REISER, S. J. *La medicina y el império de la tecnologia*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica, 1990.

REYNOSO, C. El lado obscuro de la descriptión densa. *Revista de Antropologia*, Buenos Aires, n.16, 1995. Disponível em: http://txtantropologia.files.wordpress.com/2007/08/reynoso-carlos-el-lado-oscuro--de-la-description-densa-www.txtdeantropologiawordpresscom.pdf. Acesso em: 20 nov. 2008.

RICHARDSON, R. *Death, Dissection and the Destitute*. Chicago: Chicago University Press, 2000.

RYLE, G. A linguagem ordinária. In: SILVA, O. P. A. P. (Org.). *Ensaios*. 2.ed. São Paulo: Abril Cultural, 1980. p.37-52. Coleção Os Pensadores.

ROHEN, J. W. ; YOKOCHI, C. *Anatomia humana*: atlas fotográfico de anatomia sistêmica e regional. 3.ed. São Paulo: Manole, 1993.

SALLES, M. R. R. O caráter da inserção profissional em São Paulo. In: ______. *Médicos italianos em São Paulo (1890-1930)*: um projeto de ascensão social. São Paulo: Sumaré/Fapesp, 1997. p.93-148.

SAUNDERS, J. B. DeC.; O'MALLEY, C. D. Esboço de uma biografia de Vesalius. In: VESALIUS, A. *De humani corporis fabrica*: epitome. tabulae sex. São Paulo: Ateliê Editorial; Imprensa Oficial do Estado; Campinas: Editora Unicamp, 2002. p.13-42.

SCHUTZ, A. Bases da fenomenologia. In: WAGNER, H. R. (Org.). *Fenomenologia e relações sociais*: Textos escolhidos de Alfred Schutz. Rio de Janeiro: Zahar, 1979. p.53-76.

SINGER, C. *Uma breve história da anatomia e fisiologia desde os gregos até Harvey*. Campinas: Editora da Unicamp, 1996. Coleção Ciências Médicas.

SOBOTTA, J. *Sobotta*: atlas de anatomia humana. 19.ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1993. v.1.

TALAMONI, A. C. B. *Corpo, ciência e educação*: representações do corpo junto a jovens estudantes e seus professores. Bauru, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências, Unesp.

______. *O laboratório de Anatomia sob a perspectiva da descrição densa*: interfaces da cultura científica e o ensino de ciências. Bauru, 2012. Tese

(Doutorado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências, Unesp.

______. *No anfiteatro de anatomia*: o cadáver e a morte. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente*: elementos para uma teoria da docência. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

TAVANO, P. T. *Onde a morte se compraz em auxiliar a vida*: a trajetória da disciplina de Anatomia Humana no currículo médico da primeira faculdade oficial de Medicina de São Paulo – período de Renato Locchi (1937-1955). São Paulo, 2011. 220f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

TORRES HOMEM, J. V. Utilidade das cadeiras creadas em 1854 nas faculdades de Medicina. *Gazeta Medica do Rio de Janeiro,* Rio de Janeiro, v.X, n.5, 1862-1864. t.I, II, III (edição fac-similar).

VAN DE GRAAFF, K. M. *Anatomia humana*. 6.ed. Barueri: Manole, 2003.

VESALIUS, A. *De humani corporis fabrica*: epitome. tabulae sex. São Paulo: Ateliê Editorial; Imprensa Oficial do Estado; Campinas: Editora Unicamp, 2002.

WINNICOTT, D. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

ZORZETTO, N. L. *Curso de anatomia humana*. 4.ed. São Paulo: Ibep, 1985.

O livro propõe-se a realizar uma análise interpretativa dos processos de ensino e aprendizagem engendrados nas aulas de Anatomia Geral e Humana, ministradas junto a estudantes de um curso de Ciências Biológicas. Na tarefa de observação e interpretação das aulas, buscou-se focar o processo de familiarização dos alunos com o laboratório de Anatomia e o acervo anatômico. Utilizaram-se como abordagem teórico-metodológica os preceitos da Antropologia Interpretativa de Clifford Geertz.

O recorte centrado no processo de familiarização dos estudantes junto ao acervo anatômico deveu-se ao fato de conceber-se a aula não apenas em seus aspectos didático-pedagógicos, mas também enquanto fato social, um entrecruzamento de momentos históricos para o qual fluem aspectos socioculturais, científicos e psicológicos pertinentes tanto à Anatomia quanto às noções polifônicas de vida, morte e ciência, que, a seu tempo, permitiram a formatação e também a consagração do saber anatômico e do seu ensino acadêmico.

Ana Carolina Biscalquini Talamoni é psicóloga e pedagoga, com doutorado em Educação para a Ciência, e docente do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), *campus* experimental do litoral. Autora do livro *No anfiteatro de Anatomia* (Cultura Acadêmica, 2012).